



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

---

## *DIKTER SOM KARAMELLER*

Svensklärarnas upplevelser om hur mycket och hur de använder  
skönlitteratur i sin undervisning och motiveringar till att använda eller  
inte använda skönlitteratur i gymnasiet.

---

Helsingfors universitet  
Humanistiska fakulteten  
Finska, finskugriska och nordiska avdelningen  
Nordiska språk, svenska som andra inhemska språk  
Pro gradu -avhandling  
Maj 2018  
Annika Laaksonen  
Handledare: Camilla Lindholm



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		Laitos – Institution – Department Suomen kielen, suomalais-ugrilaisten ja pohjoismaisten kielten ja kirjallisuuksien laitos	
Tekijä – Författare – Author Annika Laaksonen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title Dikter som karameller - Svensklärarnas upplevelser om hur mycket och hur de använder skönlitteratur i sin undervisning och motiveringar till att använda eller inte använda skönlitteratur i gymnasiet			
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet			
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu -tutkielma	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2018	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 64 + liitteet	
Tiivistelmä – Referat – Abstract			
<p>Tutkielman tavoitteena on selvittää, missä määrin ja kuinka kaunokirjallisuutta käytetään ruotsi toisena kielenä opetuksessa suomalaisissa lukioissa. Näiden lisäksi pyrin selvittämään syitä, miksi opettajat käyttävät tai eivät käytä kaunokirjallisuutta. Näihin kysymyksiin pyrin vastaamaan opettajille suunnatun kyselylomakkeen avulla. Kyselylomakkeessa ja tutkimuksessani olen jakanut käsitteen kaunokirjallisuus kolmeen kategoriaan: lyriikka, proosa ja draama. Käsittelen näitä kategorioita erikseen selvittäessäni vastauksia tutkimuskysymyksiini. Kyselylomake sisältää avoimia ja suljettuja mielipidekysymyksiä ja se on lähetetty opettajille elektronisena kevään 2017 aikana.</p> <p>Aineistoni koostuu 36 opettajan vastauksista. Kyselyyn vastanneet opettajat jakaantuvat ikävuosittain tasaisesti 25- ja yli 55-vuotiaiden välille. Myös opettajien työssäolovuodet jakaantuvat tasaisesti yhdestä vuodesta yli 31 vuotta opettaneiden välille. Tutkimuksessa on käytetty kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä. Analyysissä on käytetty sisällönanalyysimenetelmää.</p> <p>Teoriaosassa käsittelen kaunokirjallisuuden käyttöä toisen kielen opetuksessa. Selvitän kaunokirjallisuuden käytön hyötyjä ja haasteita sekä kaunokirjallisuuden erilaisia käsittelytapoja. Tämän lisäksi tarkastelen suomalaisten nuorten lukutapoja omalla äidinkielellään.</p> <p>Tutkimukseni osoittaa, että kaunokirjallisuutta käytetään varsin vähän ruotsi toisena kielenä opetuksessa. Lyriikkaa käytetään kategorioista eniten ja draamaa vähiten. Suurimmat syyt kaunokirjallisuuden vähäiselle käytölle ovat aikapula, oppilaiden huono kielitaito ja sekä oppilaiden että opettajien puuttuva kiinnostus kaunokirjallisuutta kohtaan. Opettajat, jotka käyttävät kaunokirjallisuutta, käsittelevät sitä monin eri tavoin. Aineistosta löytyy esimerkkejä tavoista, joissa kaunokirjallisuutta tarkastellaan lukijan, kontekstin, kielen ja tekstin kautta. Kukaan opettajista ei kuitenkaan käytä kaikkia tarkastelutapoja yhdessä.</p> <p>Keskustelussa tuon esille opettajien kokemukset siitä, ettei nykyisessä lukiomaailmassa ehdi tai voi ottaa kaunokirjallisuutta osaksi opetusta. Esitänkin, että kaunokirjallisuutta voisi käyttää eriyttävästi vahvempien opiskelijoiden kanssa tai ainakin käsittelyssä eriyttää tehtäviä eritasoisten oppilaiden välillä. Lisäksi, jos lukemista halutaan edistää myös ruotsi toisena kielenä tunneilla, tulisi se ilmetä Opetussuunnitelman perusteista, jolloin siitä tulisi pakollinen osa kielenopiskelua. Myös oppikirjoilla on suuri rooli kaunokirjallisuuden käyttämisessä. Tämä ilmeni opettajien vastatessa käyttävänsä kaunokirjallisuutta, joka löytyy oppikirjoista. Kaunokirjallisuuden käyttö saattaisi lisääntyä lisäämällä kaunokirjallisia tekstejä ja tehtäviä niihin liittyen oppikirjoihin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords skönlitteratur i andraspråksundervisning, skönlitteratur, svenska som andraspråk, lyrik, prosa, drama			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited E-thesis			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	3
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	4
1.2	Centrala begrepp.....	6
1.2.1	Skönlitteratur.....	6
1.2.2	Svenska som andraspråk .....	6
1.3	Disposition.....	7
2	Material och metod .....	8
2.1	Material.....	8
2.2	Metod .....	10
2.3	Trovärdighet .....	12
3	Teoretisk bakgrund.....	15
3.1	Tidigare studier.....	15
3.2	Att läsa skönlitteratur på andraspråk.....	17
3.3	Skönlitteratur i språkundervisningen.....	17
3.3.1	Skönlitteraturens positiva inverkan på språkinläring....	19
3.3.2	Utmaningar med att använda skönlitteratur .....	21
3.4	Olika perspektiv på att behandla skönlitteratur .....	22
3.4.1	Att behandla lyrik, prosa och drama .....	26
3.5	Finländska ungas läsvanor i modersmålet .....	30
4	Analys.....	34
4.1	Lyrik.....	34
4.2	Prosa .....	41
4.3	Drama.....	50
4.4	Sammanfattning.....	55
5	Diskussion.....	57
6	Litteraturförteckning.....	62
	Bilaga .....	65

## 1 Inledning

Inom språkundervisningen har man redan länge understött en undervisningsmetod som heter *kommunikativ språkundervisning* (senare i texten används termen CLT, som är en förkortning av det engelska namnet Communicative Language Teaching). CLT betonar studerandens ansvar i sin språkinläring och att språk lärs in genom att det används i meningsfulla situationer och omgivningar. När det gäller texter betonar CLT att de borde vara så autentiska som möjligt. På grund av sin autenticitet kan skönlitteratur ses som en utmärkt källa för inläring. Det som läsaren får är ett inflöde av vårdat språk – från texter som inte är skrivna endast för språkinläringens ändamål. Fast språklärarna i princip undervisar enligt CLT-principerna har det visat sig att verkligheten ibland är annorlunda. När det gäller vilket material lärarna använder i undervisningen visar Harjanne och Tellas (2009) studie att autentiskt material används mycket litet och speciellt sällan används skönlitteratur.

Skönlitteratur i undervisningen av andra eller främmande språk har undersökts i liten utsträckning i finska sammanhang. I engelsktalande sammanhang har ämnet fått fotfäste. Det finns många utländska undersökningar om skönlitteraturens ställning i undervisningen av engelska som andra eller främmande språket. Den här avhandlingen vill bidra till den vetenskapliga kunskapsluckan som gäller skönlitteraturens användning inom undervisningen av andra eller främmande språk i Finland.

Flera studier påvisar att läsning av skönlitteratur lönar sig<sup>1</sup>. Användningen av skönlitteratur bidrar till språkliga, pedagogiska och kulturella aspekter av undervisningen. Skönlitteratur erbjuder intressanta texter som kan motivera studenter att reflektera både över språket och budskapet i texten. Språket är förstås det huvudsakliga målet på språklektionerna men man ska inte glömma skolans uppfostrande roll. Som det står i Grunderna för gymnasiets läroplan ska studenter "utveckla en omdömesförmåga på basis av kunskap, etisk reflektion

---

<sup>1</sup> Jag skriver mer om studier om skönlitteraturens positiva inverkan i avsnitt 3.3.1.

och genom att sätta sig in i en annan människas situation, både individuellt och i grupp.” (Grunderna för gymnasiets läroplan, 2015, s. 12) Genom bearbetning av det lästa kan skönlitteratur väcka tankar om etiska frågor. Skönlitteratur bidrar också till kulturundervisningen. Genom att läsa skönlitterära texter kan studenterna förstå och komma djupare in i den kulturen där litteratur är skriven.

Min åsikt är att skönlitteratur har en plats i undervisningen i andraspråk som en av många varierande undervisningsmetoder. Åsikten bygger på min egen erfarenhet av att läsandet har utvecklat mitt språk. Jag anser att läsandet har haft en positiv inverkan på min egen språkanvändning och min motivation och känslan av att jag kan språket har ökat kraftigt genom att jag kunnat läsa längre texter. För en litteraturslukare som jag är det också givande att läsa litteratur på originalspråket.

Under mina pedagogiska studier skrev jag en avhandling inom samma tema. Denna avhandling och de resultat som jag fick där använder jag nu som min utgångspunkt. I den pedagogiska avhandlingen intervjuade jag sju lärare och frågade hur mycket och varför de använder eller inte använder skönlitteratur i undervisningen av svenska som andraspråk. Urvalet i avhandlingen var så litet med bara sju lärare att det inte går att dra några slutsatser. I den här avhandlingen vill jag få fram en bättre översikt om hur populärt det är att använda skönlitteratur i undervisningen av svenska som andraspråk. Ytterligare vill jag veta hur skönlitteratur behandlas på lektionerna och vilka attityder lärarna mer allmänt har om skönlitteratur i undervisningen av andraspråket.

## **1.1 Syfte och forskningsfrågor**

I denna studie vill jag få veta hur mycket skönlitteratur används i undervisningen av svenska som andraspråk samt hur lärarna motiverar att de antingen använder eller inte använder skönlitteratur. Därtill är jag intresserad av att få veta hur de lärare som använder skönlitteratur bearbetar det lästa på lektionerna med gymnasiestuderande.

Mina forskningsfrågor är alltså:

- 1) Hur mycket skönlitteratur används på lektioner i svenska som andraspråk?
- 2) Varför använder/använder inte lärarna skönlitteratur i undervisningen av svenska som andraspråk?
- 3) Hur behandlas skönlitteratur på lektioner i svenska som andraspråk?

Analysen utförs utifrån de svar som jag fått i en enkätundersökning. I enkäten finns en kvantitativ del som svarar på den första forskningsfrågan. Jag utvidgar den kvantitativa delen av studien med en kvalitativ del om lärarnas attityder och tankar kring ämnet. Lärarnas attityder och tankar analyseras genom att studera svaren i öppna frågor i frågeformuläret där lärarna får själv reflektera kring skönlitteraturens användning på lektionerna. De resultat som jag får från öppna frågor om attityder svarar på den andra forskningsfrågan. Jag vill också ta reda på hur de lärare som använder skönlitteratur behandlar det lästa i klassen och därmed svara på min tredje forskningsfråga. Detta försöker jag göra genom att kombinera slutna och öppna frågor i enkäten och analysera svaren med hjälp av kvalitativa metoder.

Min hypotes är att lärarna använder mer skönlitteratur i undervisningen än de först tror sig göra. Genom att lärarna analyserar närmare vad de genuint gör med skönlitterära texter tror jag att det enkla svaret "jag använder inte skönlitteratur" förändras till något mer. Så var det åtminstone när jag intervjuade lärarna i min pedagogiska avhandling. Resultaten som jag fick där visade att prosa är den populäraste skönlitterära genren inom undervisningen av svenska som andraspråk. Med prosa menar jag berättande litteratur som jag vidare har delat in i noveller och romaner i mitt frågeformulär. Min hypotes är att prosa också är populärast i ett större material. Prosa kommer troligen att behandlas mest på lektionerna. Dikter och drama spelar antagligen en mindre roll i undervisningen. Dikter och drama används mer som inspiration till ämnet eller språket eller som en del av något speciellt tema, i stället för att de skulle analyseras djupare.

## 1.2 Centrala begrepp

Jag kommer i det följande att förklara två viktiga begrepp i avhandlingen. Jag reder ut hur jag behandlar begreppen *skönlitteratur* och *svenska som andraspråk*.

### 1.2.1 Skönlitteratur

Svensk ordbok (2009) beskriver begreppet skönlitteratur på följande sätt:

litteratur som är skriven med konstnärliga ambitioner och (normalt) inte enbart är avsedd att ge en faktabetonad verklighetsbeskrivning.

Landgren (2002, s. 21–22) skriver om hur svårt det är att beskriva vad begreppet skönlitteratur egentligen betyder. Begreppet har traditionellt delats in i subgenrerna *lyrik*, *dramatik*, *prosa* etc. I sådan mening använde man ordet *litteratur* först på 1700-talet. Före det och redan på antiken använde man ordet för att hänvisa till *lärdom* och *bildning*. Att *ha litteratur* betydde att människan var bildad. Även idag diskuteras det hur man ska definiera begreppet. Var går gränsen mellan skönlitteratur och andra texter? Idag ser många forskare begreppet i en vidsträckt betydelse. Förutom de traditionella subgenrerna lyrik, dramatik och prosa ser forskarna också att genrer som barnlitteratur, sångtexter, reportage och självbiografier m.m. hör till *skönlitteraturen*. Begreppet *skönlitteratur* har i princip börjat betyda nästan all skriven text, förutom kanske praktiska texter som bruksanvisningar.

Också jag utgår från den moderna vidgade betydelsen av begreppet litteratur. I min tolkning hör alltså genrer som barnlitteratur, lättläst litteratur och sångtexter till begreppet skönlitteratur. Däremot använder jag i min disposition i avhandlingen de traditionella subgenrerna *lyrik*, *drama* och *prosa*. Detta har jag valt att göra för att indela stora begrepp i mindre, mer lätthanterliga enheter. Inom enheterna har jag inte begränsat tolkningen av kategorierna, utan lärarna har svarat utifrån sin egen tolkning av vad lyrik, drama och prosa är.

### 1.2.2 Svenska som andraspråk

I denna avhandling talar jag om *svenska som andraspråk*, som ämnet heter i grundskolan och i gymnasiet i Finland. Jag använder begreppet *andraspråk* men

gör ingen distinktion mellan begreppen *andraspråk* och *främmande språk*. Det finns olika syn på begreppen. Sajavaara (1999) skriver att vissa anser att alla språk som man lär sig efter modersmålet är andraspråk medan andra gör en distinktion mellan andraspråk och främmande språk. I det senare fallet fokuserar man på miljön där språket lärs. Om man lär sig språket i en miljö där det talas, heter det andraspråksinläring. (Sajavaara 1999, s. 75) Fast svenskan officiellt är det andra officiella språket i Finland, är språket inte närvarande i många elevers vardag. Det finns en stor skillnad mellan elever i hur mycket de hör och använder svenska i vardagen. Därför tycker jag att det är motiverat att inte göra en distinktion mellan begreppen i min studie.

Alla elever som har finska som modersmål lär sig svenska som andraspråk i skolan. Denna studie fokuserar på läget i gymnasiet där studerande kan läsa svenska på olika nivåer. Den språkligt mest avancerade nivån heter A-lärokurs. Studerande som har börjat läsa svenska i lågstadiet eller i språkbad läser ofta A-lärokursens svenska i gymnasiet. Den andra nivån, som är vanligast i gymnasier, är B1-lärokursen. Undervisningen på denna nivå börjar nuförtiden i sjätte klass men tidigare i början av högstadiet, alltså i sjunde klass. De studerandena som har befriats från studier i det andra inhemska språket börjar läsa det först i gymnasiet. De läser då lärokursen B3.

### **1.3 Disposition**

I nästa kapitel skriver jag om materialet och hur det samlats in, informanterna och om metoden för analysen av materialet. I kapitel 3 redogör jag för teorin och tidigare forskning om att läsa litteratur på andraspråket och om att använda skönlitteratur i undervisningen av andraspråk. Därtill ska jag belysa ungas läsvanor i Finland i sitt modersmål och den oro som den minskade läsningen har väckt. I kapitel 4 analyserar jag mitt material. Jag avslutar analysdelen med en sammanfattning av resultaten. Jag diskuterar resultaten i kapitel 5. Genom diskussionen försöker jag spegla avhandlingens resultat mot gymnasiets läroplan och situationen i dagens gymnasium. Därtill föreslår jag idéer för fortsatt forskning kring skönlitteratur i undervisningen av andraspråk i Finland.



## 2 Material och metod

Datainsamlingen har jag gjort som en enkät med slutna och öppna frågor. De öppna frågorna möjliggjorde att lärarna kunde utvidga de slutna frågorna med egna ord. I detta kapitel beskriver jag först materialinsamlingen och de informanter som deltog i undersökningen. Därefter berättar jag om kategoriseringen och analyseringen av materialet där jag använde mig av metoden innehållsanalys.

### 2.1 Material

#### Materialinsamling

För att få veta i vilken mån och hur lärare i svenska som andraspråk använder skönlitteratur i undervisningen, analyserade jag de svar som jag fick i enkätundersökningen. Jag började samla in svar genom min internetenkät i början av februari 2017. Jag samlade in materialet under våren 2017. Jag har skickat ut enkäten två gånger genom Facebookgruppen Ruotsinopettajat och en gång genom Svensklärarna i Finlands e-postlista tillsammans med ett meddelande där jag ber om svar. Därtill har jag närmat mig lärarna direkt genom att skicka slumpvis valda lärare e-post där jag bad om svar. Genom Facebookgruppmeddelandet fick jag inga svar på min enkät, men jag fick 32 enkätsvar genom Svensklärarna i Finlands e-postlista. Därefter skickade jag enkäten direkt till lärarnas e-postadresser, vilket resulterade i några nya svar. Allt som allt fick jag 36 stycken svar.

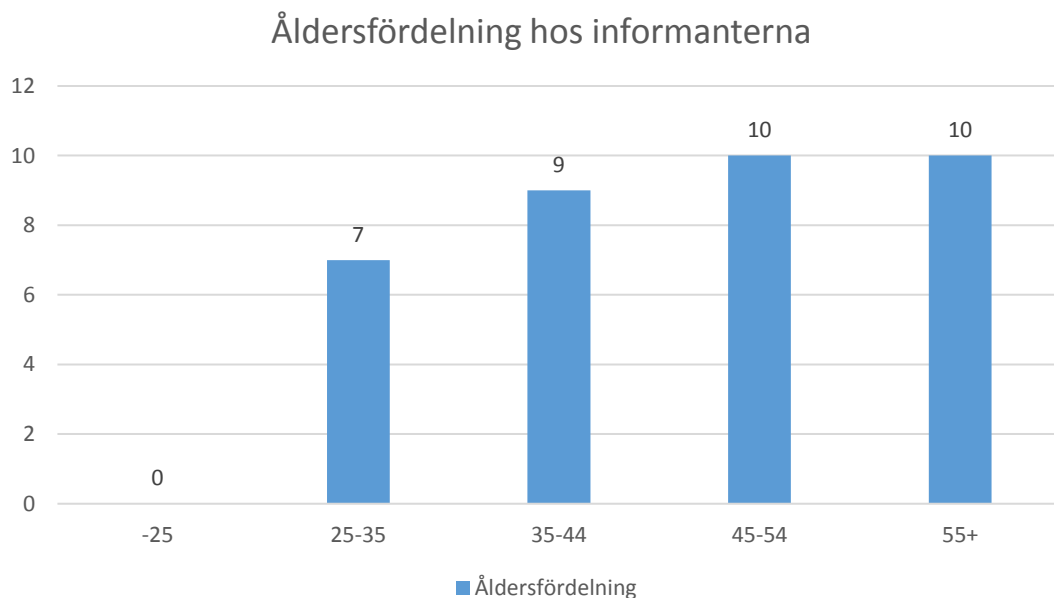
Jag har skrivit enkätfrågorna själv och innan jag publicerade den bad jag om kommentarer av handledaren och flera vänner med olika bakgrund. Hur jag formulerat mina frågor och vilka valmöjligheter som getts i enkäten baserar sig på de intervjuer som jag gjorde inom samma ämne för pedagogiska studier. På grund av mitt antagande att de som svarar på enkäten är finskspråkiga har jag skrivit enkäten på finska. Jag hoppades att finska som enkätspråk gav mig ärliga och långa svar samtidigt som jag ville undvika att människorna blev osäkra av att

svara på ett språk som inte var deras modersmål.<sup>2</sup> Själva enkäten är elektronisk och den gjordes med hjälp av Helsingfors universitets enkätbas. Enkäten i sin helhet finns som bilaga.

#### Informanter

Jag har gjort en liten översikt över mina informanter och presenterar översikten i bild 1 och i bild 2. Materialet består av 36 svar. Antalet informanter är ungefär lika stort i alla ålderskategorier över 25 år. Mest har jag informanter som är mellan 45 och 54 år eller över 55 år gamla.

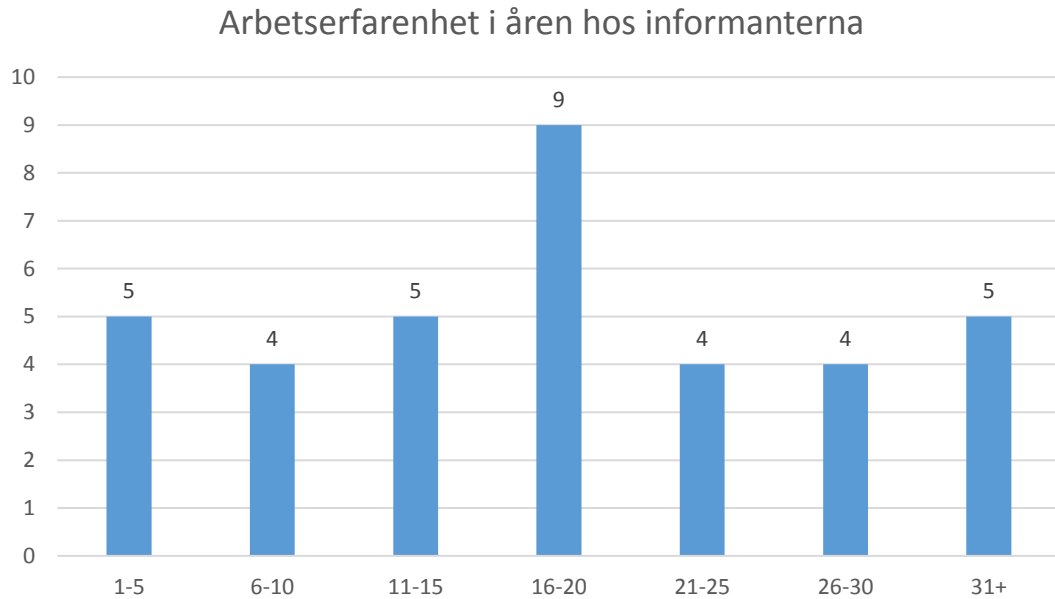
Bild 1: Åldersfördelning hos informanterna



Likasom åldersfördelningen är också lärarnas år av arbetserfarenhet delat bland informanterna. I materialet finns det informanter som har jobbat som svensklärare från ett år till att ha jobbat 35 år. I materialet finns det fem lärare som har jobbat fem år eller mindre och lika många som har jobbat över 31 år. Mest finns det informanter som har jobbat mellan 16 och 20 år. I bild 2 kan du se fördelningen.

<sup>2</sup> Trost (2007) skriver att när man gör en enkätundersökning ska man beakta informanterna. Han skriver att i svenskspråkiga enkätundersökningar ska man iaktta också de som inte har svenska som modersmål. På samma sätt har jag bestämt att skriva frågorna i enkäten på språket som är åtminstone för de flesta svensklärare modersmålet.

Bild 2: Hur många år informanterna har jobbat som svensklärare.



Alla utom två lärare har undervisat åtminstone B1-lärokursens svenska. Den ena som inte undervisar B1-lärokursens svenska undervisar bara svenska som A-lärokurs. Medan den andra undervisar både A- och B2- eller B3-lärokurser. Bland de 34 lärare som undervisar B1-lärokursens svenska undervisar åtta stycken också svenska som A-lärokurs. Två lärare undervisar både B1- och B2 eller B3-lärokurser.

## 2.2 Metod

### Enkäten

Avhandlingen är både kvantitativ och kvalitativ till sin natur. Den kvantitativa delen av min analys svarar på frågan hur mycket skönlitteratur används inom undervisningen av svenska som andraspråk. I praktiken svarar lärarna på strukturerade frågor, d.v.s. fasta svarsalternativ om hur mycket de använder skönlitteratur. Svarsalternativen är *dagligen*, *varje vecka*, *då och då*, *sällan* och *aldrig*. Trost (2007) kallar dessa frågor för attityd- eller åsiktsfrågor. Alternativen gäller informanternas inställning till hur ofta de använder skönlitteratur i undervisningen. Trost (2007, s. 71–73) betonar att för en person

betyder t.ex. *sällan* helt annan mängd av tid än för en annan och därför gäller frågorna om informanternas attityder.

Tuomi och Sarajärvi (2018) skriver att enkätundersökningar inte direkt är en insamlingsmetod för kvalitativa undersökningar men att man kan typindela svaren med hjälp av kvalitativa metoder. Genom kvalitativa metoder vill jag skapa förståelse för vad lärarna har för tankar bakom varför de väljer att använda eller att inte använda skönlitteratur och därmed svara på min andra forskningsfråga. Detta försöker jag få fram genom öppna frågor där lärarna fick beskriva med egna ord varför de använder eller inte använder olika typer av litteratur i sin undervisning. Trost (2007) rekommenderar inte att ha med öppna frågor eftersom de är svåra att hantera och innehållsmässigt kan svaren variera mycket när det gäller hur mycket informanterna skriver i dem. Jag bestämde mig ändå att jag vill ha med öppna frågor eftersom jag ville få fram lärarnas autentiska tankar och inte styra svar genom att ge några svarsalternativ.

I min tredje forskningsfråga som handlar om hur lärarna behandlar det lästa har jag valt att ha med både öppna, alltså icke-strukturerade, frågor och slutna, alltså strukturerade, frågor. Slutna svarsalternativ har jag skapat genom att använda de svar som jag fick i intervjuerna i pedagogiska studier. Trost (2007, s. 76) rekommenderar slutna frågor eftersom det ofta händer att informanterna lämnar öppna svar tomma och inte skriver någonting. Detta ville jag undvika genom att ge dem ett antal alternativ att välja mellan. Därtill ville jag också ha öppna frågor i förväntan om att lärarna skulle behandla det lästa på andra sätt än de alternativ jag hade gett.

### Innehållsanalys

Innehållsanalys är en forskningsmetod där man drar slutsatser ur en text. Texten behöver dock inte bara vara skrivet material utan kan också innehålla t.ex. konstverk, kartor eller symboler. Meningen är att forskaren med hjälp av innehållsanalysen får ny information om forskningsämnet och fördjupar sin kännedom om ämnet. (Krippendorff, 2004, s. 18) Innehållsanalys är en vidsträckt metod som kan användas i all kvalitativ undersökning. Innehållsanalys följer inga

enskilda teoretiska ramar utan forskarna kan använda metoden mer flexibelt än flera andra kvalitativa metoder. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Det finns många beskrivningar av hur man utför en kvalitativ analys. Först går man igenom materialet och tar med i undersökningen det som är viktigt för studien. Detta kallar man för *transkribering* eller *kodning*. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Eftersom jag hade planerat hur jag ska genomföra analysdelen redan när jag skrev enkäten, var det lätt att gå igenom materialet i mindre enheter och välja vilka svar som svarade på vilka forskningsfrågor. Den andra fasen och själva analysdelen brukar man kalla för *kategorisering, tematisering och typindelning*. (Tuomi & Sarajärvi, 2018) Jag började analysen genom att kategorisera svaren i olika grupper. Till exempel när jag analyserade varför lärarna använder eller inte använder skönlitteratur, delade jag först in svaren i kategorier angående *hur ofta* de använder skönlitteratur. Sedan såg jag närmare på dessa grupper och tematiserade svaren i varje grupp. Olika teman växte fram ur materialet när flera svar berörde likadana saker. Som exempel angav många lärare *tidsbrist* som en orsak till att inte använda skönlitteratur. Till temat hörde alltså svar som att det finns för litet antal kurser i svenska för att ta med skönlitteratur, det finns inte tid för skönlitteratur och det finns andra viktigare saker som man måste hinna med. Jag gjorde också lärarprofiler där jag använde mig av typindelning. Till sist gör man slutsatser utifrån analysen. Det har jag gjort genom att se likheter mellan olika kategorier och jämföra dessa med skolvärlden.

### 2.3 Trovärdighet

Den här avhandlingen kan ses som en liten kartläggning om skönlitteraturens användning i lektioner i svenska som andraspråk. Jag vill betona att avhandlingen inte ger en heltäckande bild av om hur skönlitteratur används i undervisningen utan snarare ska ses som en öppning för vidare studier inom ämnet. Användningen av skönlitteratur i undervisningen i svenska som andraspråk har inte undersökts så mycket i Finland och jag hoppas att flera blir intresserade av att fylla i den kunskapsluckan som finns. I det följande motiverar jag varför avhandlingen ska läsas enbart som kartläggande studie.

Eftersom jag hade problem med att få svar på enkäten, blev materialet litet. På grund av ett litet urval kan man inte dra några omfattande slutsatser om ämnet. Urvalet är viktigt i enkätundersökningar och eftersom det blev så litet lider också trovärdigheten<sup>3</sup>.

Tillsammans med ett litet urval minskar trovärdigheten också på grund av att jag inte kan räkna bortfallet. De flesta svaren fick jag genom organisationen Svensklärarna i Finland och eftersom jag inte vet hur många människor de har på sina e-postlistor vet jag inte hur många som mottog enkäten. Därmed kan jag inte räkna hur många som svarade på enkäten av de som tog emot den.

Eftersom jag har bestämt mig för att göra en enkätundersökning, kan jag inte vara säker på hur informanterna har tolkat mina frågor. Det här har jag försökt undvika så väl jag har kunnat genom att testa min enkät på förhand med olika människor. Enkäten lästes och kommenterades av min handledare, några blivande svensklärare och några utomstående vänner. Enkäten är också skriven på finska på grund av att minska risken för sådana fel som kan uppstå när man inte svarar på sitt modersmål.

Enkäten i min avhandling är elektronisk vilket betyder att jag inte vet i vilka omständigheter informanterna har svarat på den. Omständigheterna kan variera mycket mellan informanterna, vilket också kan påverka deras svar på attitydfrågor. Informanterna kan ha svarat på enkäten under många olika känslotillstånd. Några har kanske jobbat hemma medan några har svarat på enkäten mellan andra arbetsuppgifter. Några har tillbringat mer tid med enkäten än andra. Också tidpunkten när informanterna har svarat varierar mellan tidiga morgonen till natten. De här sakerna gör metodens trovärdighet sämre om man jämför med laboratorieomständigheter.

Materialet representerar inte alla åsikter. Det är bra att komma ihåg att det är mycket möjligt att de människor som svarade på undersökningen är sådana som själva är intresserade av ämnet skönlitteratur. Det kan hända att sådana lärare

---

<sup>3</sup> Trost (2007) skriver att begreppet *trovärdighet* är lämplig i undersökningar som denna. När det gäller kvantitativa laboratoriestudier eller stora enkätundersökningar måste man mäta närmare reliabiliteten och validiteten.

som är negativt inställda till skönlitteratur känner sig obekväma med att svara på frågorna om ämnet. Detta kan också snedvrida resultaten och göra att de inte visar hela mångfalden av åsikter.

### 3 Teoretisk bakgrund

Jag redogör här för tidigare forskning och den teoretiska bakgrunden som ligger bakom min avhandling. Det mesta av det som har skrivits om att läsa eller undervisa skönlitteratur i andraspråk baserar sig på studier där engelska är målspråket. Eftersom det bara finns få studier om skönlitteratur vid undervisning av andraspråk använder jag de studier som har gjorts om engelskan. Jag kan inte svara på frågan huruvida svenskan skiljer sig från engelskan avsevärt när det gäller att läsa på andraspråk, utan av praktiska skäl måste jag nöja mig med de undersökningar som gjorts.

#### 3.1 Tidigare studier

Idag finns det mycket skrivet om läsning på andraspråk där engelska är målspråket. Däremot har man studerat fenomen väldigt litet på andraspråk än engelska. (Alderson, 2005, s. 23) Jag vill bidra till denna kunskapslucka med att skriva om skönlitteraturens användning inom svenska som andraspråk. Jag presenterar här två undersökningar som har gjorts i Finland. Den första undersökningen av Harjanne och Tella (2009) har studerat vad språklärare egentligen gör i klassen. Ett av delområdena i studien är hur skönlitteratur används. Den andra undersökningen av Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen och Keränen (2008) jämför modersmålsundervisning och språkundervisning i Finland. Därefter presenterar jag en ny studie från Holland (Bloemert; Jansen & van de Grift, 2016) som liknar min studie och som jag har haft mycket nytta av. Den är dock också ur perspektivet engelska som målspråk.

Undervisningen i Finland är uppbyggd på det sättet att lärarna är mycket autonoma. De följer utbildningsstyrelsens och skolornas egen läroplan men är fria att välja hur de utför själva undervisningen. Redan länge har metoden CLT (Communicative language teaching, CLT) varit dominerande i språkundervisningen. Inom CLT ligger fokus på den person som vill lära sig språket. Man övar att använda språket i meningsfulla kontexter så att inlärarna slutligen blir självständiga språkanvändare som kan kommunicera i sociala



sammanhang. (Harjanne och Tella, 2009) Harjanne och Tella (ibid.) skriver att verkligheten om hur mycket lärarna egentligen använder CLT är varierande.

Det finns ganska litet studier om vad språklärarna i Finland metodologiskt verkligen gör på lektionerna inom ramar för läroplanen och CLT. En studie som heter Kielo (Harjanne; Reunamo & Tella, 2015) undersökte vilka material lärarna använder på språklektioner i Finland. Inom ett delområde i denna omfattande studie fanns också skönlitteratur med som en typ av autentiskt material. Lärarna svarade själva i studien att de använder bara lite autentiskt material på språktimmarna. Genomsnittssiffran för autentiskt material var 2.05 på en skala där 1 betyder "inte sant" dvs. händer inte i mitt klassrum och 5 som betyder "helt sant", alltså händer i mitt klassrum. (Harjanne et al., 2015)

I en studie av Luukka et al. (2008) diskuteras skillnaderna mellan vad man gör på timmarna i modersmål och på timmarna i andra och främmande språk. Det kom fram att skillnaderna är påfallande. Litteratur, som ett delområde i studien, har inte en likadan ställning i språkundervisningen som på modersmålstimmarna. 53 % av lärarna i främmande språk svarade att de använder skönlitteratur *sällan*, 28 % valde svaret *inte alls* och bara 5 % använder skönlitteratur *ofta*. Jämförelsevis svarade 88 % av modersmålslärarna att de använder skönlitteratur *ofta* och 12 % av modersmålslärarna valde svaret *ibland*. (Luukka et al., 2008)

En av de nyaste studierna som också kommer närmast det jag vill undersöka är Bloemert et al. (2016) studie av hur mycket och hur lärare i engelska som främmande språk behandlar skönlitteratur i Holland. Resultaten av undersökningen var att det varierar mycket mellan lärarna hur mycket de använder skönlitteratur i klassrummet. När det gäller hur lärarna behandlar det lästa, hade forskarna hittat fyra delområden: textperspektiv, kontextperspektiv, läsarperspektiv och språkperspektiv (mer om dessa perspektiv i 3.3.3). Forskarna tyckte att man kunde kombinera perspektiven och på det sättet hjälpa studerande att bättre förstå skönlitteratur i andraspråk. I nuläget används alla fyra områden regelbundet i medeltal fast det finns stora olikheter mellan lärarna. Forskarna hittade inte sådana skiljande bakgrundsfaktorer (lärarnas ålder m.m.) som skulle förklara svaren.

### 3.2 Att läsa skönlitteratur på andraspråk

Man har skrivit mycket om läsning på första språket men också läsning på andraspråket har intresserat forskare. Det som har skrivits om läsning på andraspråket baserar sig ofta på teorier om första språket och de går inte att skilja från varandra. Frågan om hur mycket läsning på andraspråket skiljer sig från förstaspråkläsning står i fokus. Hur mycket överförs läskunnighet i första språket till andraspråket? Är läsning på andraspråket en fråga om språkkunnighet eller läskunnighet? Enligt Alderson (2005, s. 23) medverkar både språkkunskaper i målspråket och läskunnighet i modersmålet till en lyckad läsupplevelse på andraspråk. Det ser ut som om det finns en viss tröskel i språkfärdigheten som man måste överträda innan läskunnigheten i förstaspråket förmedlas till läsningen i andraspråket. D.v.s. är språkfärdigheten viktigare än läskunnigheten men en mogen läsare är både bra på språket och en kunnig läsare i första språket.

Hurdan språkfärdighet krävs det då för att man ska kunna läsa skönlitteratur på andraspråk? Om själva språkfärdigheten som krävs för en lyckad läsupplevelse har man konstaterat att ett brett ordförråd i gällande ämne ofta kompenserar lingvistisk kompetens som kännedom om textkonventioner och behärskande av komplexa strukturer. Däremot har forskning visat att speciellt syntaxen är viktigt att behärska för att man ska kunna genomföra läsandet. Ovanlig syntax kan göra texten obegriplig för läsaren. (Alderson, 2005, s. 37)

### 3.3 Skönlitteratur i språkundervisningen

Geoff Hall (2005) skriver om litteraturens återkomst i sin bok *Literature in Language Education* som handlar om litteratur i andraspråksundervisning. Innan den kommunikativa språkundervisningen blev dominerande i språkundervisningen på 1980-talet diskuterades skönlitteraturens relevans. Den gamla synen på litteratur (traditional approach) där texter ofta var skrivna för pedagogiska ändamål och behandlades med t.ex. grammatiska och lexikaliska övningar ansågs vara elitistisk och inte autentisk. Det nya genombrottet blev möjligt efter att synen på litteraturen och litteraturanalys förändrades genom litteraturkritik och CLT. Enligt den nya synen erbjuder skönlitteraturen

motiverande texter för denna typ av språkinläring. Lärarens uppgift är att erbjuda studenterna strategier för att hantera autentiskt material genom att t.ex. förbereda dem på att hantera texter som är svårare än deras egen språkförmåga<sup>4</sup>. Enligt CLT är en av språkundervisningens uppgifter att skapa människor som använder språket effektivt genom att läsa kritiskt och delta i diskussioner. Samtidigt ska undervisningen befrämja människornas och idéernas fria rörlighet. (Hall, 2005, s. 47–59)

Teorier om andraspråkläsning lånar många tankar från studier gjorda om läsning i första språket. Teoretiskt har man skapat argument som stödjer litteraturläsning på andraspråk. Det mest använda argumentet är att litteratur erbjuder möjligheter att njuta av språket. Litteratur ger motivation för språkstudier. Det andra argumentet hävdar att man kan närma sig kultur genom litteraturläsning. Det tredje argumentet är att litteratur har speciella egenskaper som stödjer språkutveckling. (Hanauer, 2001) Edmonson (1995) lägger fram motargument till de argument som presenterats ovan. Han menar att utan empiriska data kan man inte påstå att litteratur har sådana egenskaper som påverkar språkutvecklingen eller motiverar språkinlärare. Däremot finns det studier där det har framgått att alla inte vill eller tycker om att läsa. Genom litteratur skriven ur en individs perspektiv, kan man inte heller generalisera kulturella fenomen enligt den enda individen.

Som tidigare framgått har de studier som tidigare gjorts haft ett engelskspråkigt perspektiv. Hall (2005) efterfrågar fler studier inom området samtidigt som han ifrågasätter hur det går att generalisera de resultat man har fått från en engelsk kontext till andraspråk. I det följande skriver jag om de positiva effekter som läsning av skönlitteratur har på språkutvecklingen och om de utmaningar som läraren kan möta. Jag använder mig av studier om engelskan i avsaknad av studier om andra målspråken.

---

<sup>4</sup> Vygotski zon of proximal developmen

### 3.3.1 Skönlitteraturens positiva inverkan på språkinläring

Flera undersökningar inom ämnet andraspråksundervisning visar att det lönar sig att använda skönlitteratur i undervisningen (t.ex. Parkinson & Reid Thomas, 2000; Hall, 2005). Bloemert et al. (2016, s. 170) summerar skönlitteraturens fördelar för att litteratur kan fungera som input som stimulerar inläring av språket, den kan främja kunskaper att tänka kritiskt och vara ett sätt att närma sig kulturen. Jag kommer i det följande att skriva mer om vad dessa fördelar innebär i praktiken.

Skönlitteratur betraktas som vårdat språk och genom att läsa skönlitteratur får läsare *input från skönlitteraturens retorik*. Genom att läsa på målspråket blir läsarna vana vid litterära texter vilket kan ha en positiv inverkan på deras eget skrivande. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 9) Hall (2005, s. 121) skriver att läsning särskilt inverkar på ordförrådet och textens och språkets struktur. Nauc  r (2001, s. 181) skriver att liksom man lär sig tala genom språklig interaktion lär man sig skapa egen text genom interaktion med texter. L  sandet kan alltså direkt befrämja studerandens skriftliga färdigheter. (Se t.ex. Dixon-Krauss (2002) som har skrivit om hur man kan använda skönlitteratur för att undervisa nya ord.)

Skönlitteratur   r autentisk text. Skönlitterära texter erbjuder riktiga exempel vilket kan hjälpa de studerande att bli mer medvetna om olika genrer, diskurser och skrivsätt. (Bloemert et al., 2016, s. 174) Skönlitteratur ses i CLT som en viktig källa till autentiskt material. Att läsa litteratur ger läsaren både nöje och nytta. Det är naturligt för människor att identifiera sig med andra människors historier. Att l  sa skönlitteratur som engagerar läsaren utvecklar språket eftersom läsning och interaktion med texten lämnar minnesspår. (Bråbäck & S  jqvist, 2001, s. 208)

Användningen av skönlitteratur i undervisningen är *mental träning* för studeranden. Enligt Leavis (citerad i Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 9) tränar läsaren samtidigt "intelligens och sensibilitet". I sin doktorsavhandling har Anna-Lova Olsson (2013) visat hur läsning av skönlitteratur kan utveckla moralen. Processen g  r förstås inte automatiskt utan läsaren måste låta texten influera sig.

När människa engagerar sig i läsningen glömmar hen sig själv och ser världen ur kollektivets synvinkel. (Olsson 2015, s. 145–146) Skönlitteraturens ämnen och bearbetningen av det lästa utmanar studerande att tänka moraliska frågor. Att uppfostra studerande till etiskt tänkande individer är ett av de viktigaste uppdragen som hela utbildningen har. Väl valda skönlitterära verk kan bidra till både språklig och moralisk utbildning.

Genom skönlitteraturen *närmar man sig kulturen*. Skönlitteratur skapar ofta en miljö som imiterar den riktiga världen. Som läsare på andraspråket kan man få insikter i en annan kultur genom skönlitteratur. Att läsa på originalspråket möjliggör tillträde till kulturen vilket lätt försvinner i översättningsprocessen. (Hall, 2005, s. 73–79). I skönlitteratur iakttar läsaren personer i olika sammanhang som befinner sig i en fiktiv kontext. Personernas tankar, känslor och vanor m.m. läggs fram till läsaren att observera. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 9) Kontexten erbjuder möjligheten att betrakta en annan kultur ur ett utomstående perspektiv samtidigt som läsaren själv kan göra jämförelser mellan kulturer. Kulturen kan uppträda t.ex. genom saker som betraktas som självklarheter. Det kan gälla identiteter, politiska maktförhållanden, etnicitet eller religion. Genom att läsa skönlitteratur kommer läsaren närmare kulturen samtidigt som hen också får ökad allmän kritisk kulturell kännedom. (Bloemert et al., s. 174–175). Sell (1994, s. 19–20) ger ett exempel på hur skönlitteratur direkt kan påverka sociokulturell kännedom: en läsare som inte känner engelska jultraditioner kan vara förvirrad när hen läser att en av personerna i texten inte vill att hennes barn går ut klockan tre på juldagseftermiddagen. En annan person kallar henne för rojalist på grund av detta. För en läsare som inte känner till traditionen är kommentaren obegripligt och hen börjar fundera på vad det här menar. När personerna senare sitter vid televisionen och ser på drottningens jultal, kan läsaren koppla samman två trådar och har lärt sig något om engelsk kultur.

Sell (1994) talar också om motivation som är mycket viktigt i språkinläring. Så länge som litteratur behandlas utifrån studerandenas önskan och besvarar deras nyfikenhet kan undervisningen vara motiverande och ge studeranden läslust också i fortsättningen. Sell (ibid.) fortsätter att när det gäller avancerade

studerande kan undervisningen också betona litteraturens estetiska och kritiska natur, dvs. man kan analysera litteraturen närmare. När det i stället gäller yngre läsare är fokus på att lära dem att läsa och att njuta av det lästa. Man strävar för att barn och unga skulle hitta dikter, noveller och dramatexter och sin egen läslust. (Sell, 1994, s. 24–25)

### 3.3.2 Utmaningar med att använda skönlitteratur

Att läsa och speciellt att läsa på andraspråk kan vara utmanande. Lärarna vet också att det inte alltid är lätt att uppmuntra studerande att läsa skönlitteratur. Flera utmaningar i att läsa på andraspråk är de samma som vad läsare i första språk möter, men det finns också unika problem. Utmaningar kan uppstå när *texten är avlägsen* för läsaren. Det kan gälla historiska, kulturella eller andra obekanta upplevelser. *Språket kan vara antingen för svårt* för läsaren eller det kan *innehålla effekter som inte öppnar sig för andraspråksläsaren*. Om språket är för svårt jämfört med den språkliga nivån och man konstant behöver kontrollera ord i ordboken, kan läsoplevelsen bli förstörd. Språkliga svårigheter kan uppstå både på lexikal och på syntaktisk nivå. Språket kan också ha effekter som inte öppnar sig för andraspråksläsaren. Sådana effekter kan t.ex. vara dialektala eller språkliga drag eller flertydiga ord. (Hall, 2005, 116) Utmanande är också att läraren inte kan kontrollera språket i skönlitteraturen så att det skulle passa studerandenas språkliga nivå. Läsaren är utsatt för texten som den är och *om nivån i språket är för svår kan klyftan mellan avancerade och svaga studerande växa*. (Parkinson & Reid Thomas 2000, s. 11–13) Med mindre autentiskt material går inläringen framåt från lättare till mer avancerat, men i autentisk skönlitteratur jobbar man med det som finns utan att kunna kontrollera språket. Hall (2005, 174) påstår däremot att det inte är möjligt att separera förståelseproblem som gäller språket från andra kulturella och kognitiva utmaningar.

Parkinson och Reid Thomas (2000, s. 11–13) skriver också om andra utmaningar inom undervisningen. Olika delar i språket måste balanseras: läsning, skrivande, tal och lyssnande. Skönlitteratur får inte ta över andra lika viktiga delar av undervisningen. Gällande hur man ska behandla det lästa måste läraren låta

studerandena skapa egna betydelser i texten. Lärarna som ofta har mer livserfarenhet än studerande kan lätt diktera hur man borde analysera texter. Däremot är det enligt CLTs principer de studerandena själva som måste diskutera betydelse och ha ansvar för sitt eget lärande.

Hall (2005) skriver att lärarna ofta är mer övertygade än de studerande om skönlitteraturens positiva inverkan på inläringen. Som lärare borde man bevisa för de studerande varför det lönar sig att läsa. Lärarna kan också behandla skönlitteraturen tillsammans med de studerande och på det sättet aktivera studenter att delta i sin egen inläring. (Hall, 2005, s. 115)

Lärarna undviker lätt skönlitteratur på basis av de utmaningar som presenterats ovan. Jag instämmer med Hall (2005, s. 116) när han skriver att lärarna inte borde använda de presenterade synpunkterna som argument för att inte använda skönlitteratur, utan snarare som en påminnelse om sådant som man måste beakta när man undervisar skönlitteratur i andraspråket.

### **3.4 Olika perspektiv på att behandla skönlitteratur**

Skönlitteratur som föremål eller som ett redskap

Parkinson och Reid Thomas (2000, s. 1–2) skriver om olika sätt att använda skönlitteratur i andraspråksundervisning. Lärarna bearbetar det lästa utifrån hur hen ser på skönlitteratur i förhållande till språkundervisning. Bearbetning av litteratur i klassrummet kan ses som ett kontinuum där det i ena ändan finns "skönlitteratur som föremål" och i andra ändan "skönlitteratur som ett redskap för språkinläring"<sup>5</sup>. Hur man behandlar det lästa beror på hur lärarna betraktar verket. I ena ändan studerar man litterära verk eller skönlitteratur i sig genom att t.ex. analysera luckor i texten eller språkliga val av författaren. I andra ändan används skönlitteraturen som ett redskap för språkinläring. Där används litteraturen bara för att lära ut språket utan desto större intresse för själva verket. Eftersom det handlar om ett kontinuum ska man inte dra för konkreta paralleller mellan synsätten utan ett skönlitterärt verk kan ses och behandlas både som ett

---

<sup>5</sup> Mina översättningar av *literature as object of study* och *literature as a topic/resource*

föremål och som redskap. Oftast är det just så i verkligheten att undervisningen har drag från båda synsätten.

Bloemert et al. (2016, s. 173–176) fortsätter tanken om ett kontinuum där man i ena sidan har "litteratur som föremål" och i andra "litteratur som redskap för språkinlärning". De talar om fyra olika synsätt på litteraturen: *textperspektiv*, *kontextperspektiv*, *läsarperspektiv* och *språkperspektiv*<sup>6</sup>. De två först nämnda befinner sig i "litteratur som föremål" ändan och de två senare hör till ändan som anger "litteratur som redskap för språkinlärning".

Litteratur som föremål	Litteratur som redskap för språkinlärning
Textperspektiv	Läsarperspektiv
Kontextperspektiv	Språkperspektiv

Det litterära verket och dess kontext står i fokus i både *textperspektivet* och *kontextperspektivet*. I kategorin *textperspektiv* undervisar man litteraturens litterära element. Genom textanalyser försöker man göra de studerande vana vid litterära texter och öka deras förståelse för litterära konventioner, så som att kunna läsa mellan raderna eller tolka relationer. Man ser också på till exempel textarter och olika stilar i texter. Inom *kontextperspektivet* ser man på kontexten bakom texten. Texten representerar kulturella, historiska och sociala dimensioner som kan vara obekanta för andraspråksläsaren. Kontextualisering kan hjälpa läsaren att förstå det lästa bättre. (Bloemert et al., 2016)

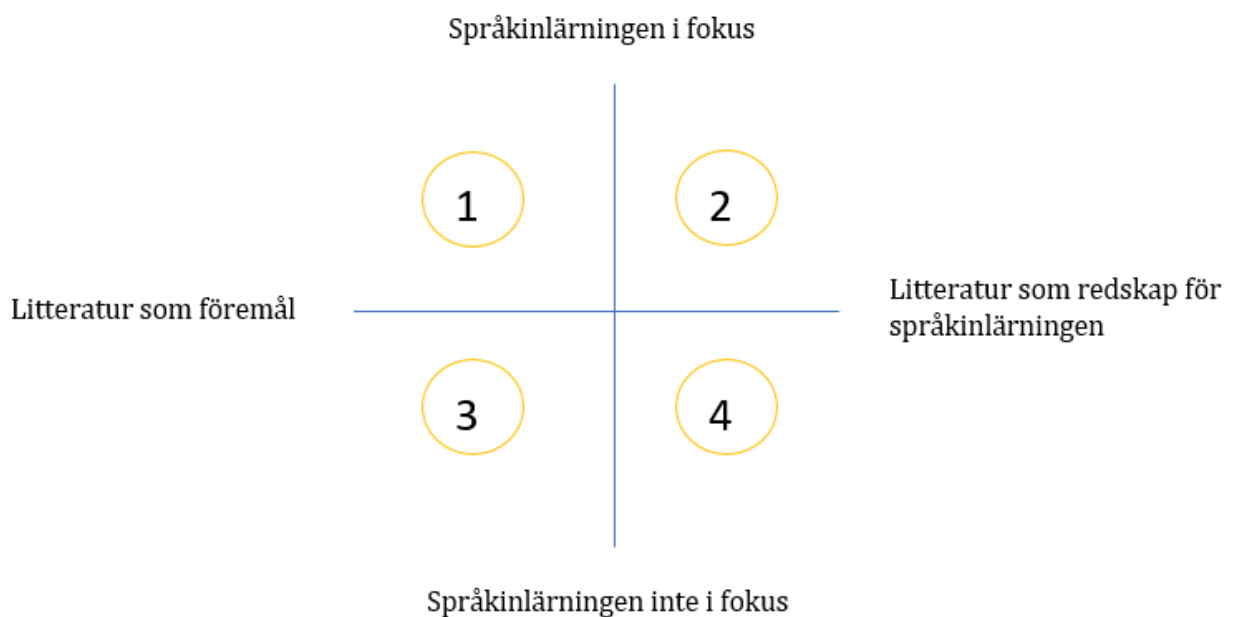
I *läsarperspektivet* och *språkperspektivet* är det däremot studeranden som står i fokus. I *läsarperspektivet* betraktar man läsaren genom receptions-teori där man inte kan skilja texten från läsaren. Det är alltså läsaren som skapar betydelse ur en skriven text och varje läsare är en individ som förstår det lästa ur sitt eget perspektiv. Läsarperspektivet betonar läsaren och hens upplevelse. Samtidigt

<sup>6</sup> Mina översättningar från *text approach*, *context approach*, *reader approach* och *language approach*



hjälper man studerande att läsa texter kritiskt och delta i litterära diskussioner. Detta är viktigt för textförståelsen men kan också främja flerspråkiga och flerkulturella kompetenser.<sup>7</sup> Inom *språkperspektivet* fokuserar man på skönlitteraturens språk som presenterar autentiskt, finslipat språk. Läsaren påverkas av skönlitteraturens text vilket erbjuder bra input för t.ex. målspråkets satsstruktur, olika register, stilar och textarter. En annan sak som hör till *språkperspektivet* är fri läsning. Forskning har visat att läsning av längre texter förbättrar läskunnigheten och ökar ordförrådet. Inom *språkperspektivet* anses skönlitteraturen påverka läsarens språkbruk direkt. (Bloemert et al., 2016)

Figur 1. Skönlitteraturens förhållande till språkundervisningen. Bearbetat utifrån Parans (2008, s. 467) figur.



Bloemert et al. (ibid.) har utarbetat föregående fyra perspektiv utifrån Parans (2008, s. 466–467) idéer. Parans (ibid.) talar om ett fyrfält (figur 1). På den horisontella linjen har vi det som jag ovan har kallat för *litteratur som föremål* på vänstra sidan och *litteratur som redskap för språkinläring* på högra sidan. Därtill har vi en vertikal linje där man i ena ändan har *språkinläringen i fokus* och i

<sup>7</sup> CERF (Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment, 2001) definierar flerspråkiga och flerkulturella kompetenser så att människan kan kommunicera och ta del i flerkulturell interaktion. Flerspråkiga och flerkulturella kompetenser innebär att människan behärskar flera språk och känner till flera kulturer.

andra ändan *språkinläringen inte i fokus*. I första sektionen (1) befinner sig sådan bearbetning av det lästa som kombinerar att man har fokus på själva skönlitteraturen med att man ser på språkliga saker som till exempel grammatik. I andra sektionen (2) används litterära verk bara som ett verktyg för att lära språket. Man betraktar skönlitterär text som alla andra texter utan att behandla speciella skönlitterära drag. I tredje sektionen (3) förväntas det att studerandens språkkunskaper räcker till för att diskutera litterära verk på målspråket. Här har man intresse endast av litterära drag utan fokus på språkinläring. Fjärde sektionen (4) gäller fri läsning där man varken koncentrerar sig på språkinläringen eller på skönlitterära drag.

Hur man betraktar skönlitteratur påverkar också hur man behandlar det lästa. När jag svarar på min tredje forskningsfråga försöker jag undersöka hur lärarna använder det lästa. Jag strävar efter att utreda om lärarna ser skönlitteraturen som ett föremål eller som ett redskap eller om de kombinerar båda ändarna i kontinuumet.

Läsaren skapar betydelse utifrån sin egen upplevelsevärld

Så som med andra tänkandeprocesser går också läsning igenom krångliga mentala filter. Människor tänker utgående från sina personliga förväntningar och sin livserfarenhet och bygger ny information på det som redan är bekant. Det samma gäller läsning. Forskning har visat att människor inte gillar att läsa och ibland inte förstår texter utan referensram. T.ex. olika titlar på samma text styr läsarnas tolkningar. Det här är också bra att fundera på när man som lärare planerar hur det lästa ska bearbetas. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 4)

Lärarna kan börja läsprocessen genom att ge läsarna referensramen för litteraturen och förbereda de studerande. Lärare som har CLT som utgångspunkt struntar ofta i gammaldags förberedelsestrategier så som att presentera innehållet eller språket på förhand. Däremot kan de använda kommunikativa förberedelseuppgifter och ändå bibehålla textens autenticitet. Effektiva uppgifter är t.ex. att de studerande diskuterar möjliga händelser eller frågor i litteraturen. De här frågorna besvaras och nya hypoteser om händelser utvecklas under läsprocessen. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 5–6)

Det viktiga för det moderna synsättet är att läsaren själv konstruerar betydelser och är en aktiv deltagare samtidigt som hen lär sig använda lässtrategier (sådana som t.ex. att skapa hypoteser eller välja vad som är viktigt att förstå). Att diskutera om det lästa är rekommendabelt. Diskussionerna ska gärna innehålla både analys av litterära fenomen och läsarens personliga reflektioner kring det lästa. Litteratur kan fungera som inspiration till egen kreativitet, t.ex. egna dikter eller sånger. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 5–6)

### 3.4.1 Att behandla lyrik, prosa och drama

Som tidigare nämnts delar jag i min undersökning in skönlitteraturen i lyrik, prosa och drama. Här redogör jag för vad som skrivits gällande de här olika formerna av skönlitteratur inom andraspråksundervisningen.

#### Lyrik

Parkinson och Reid Thomas (2000) skriver att dikter kan användas med olika inlärare oberoende av deras språkliga kunskaper. Enligt dem kan lyrik behandlas från tre olika synvinklar i andraspråksundervisningen. Det första sättet att behandla lyrik är att *konstituera betydelse* med hjälp av att man betecknar t.ex. händelser och känslor. Med hjälp av att svara på olika specifika frågor försöker man få veta vad är det som dikten egentligen handlar om? Den andra synvinkeln är att *analysera språkliga drag* som rytm, polysemi eller upprepning. Hur är dikten konstruerad språkligt? När man behandlar språkliga drag på lektionerna är det viktigt att utgå från de drag som de studerande själva hittar istället för att läraren skulle påpeka en mängd olika drag som hen anser att man behöver för att analysera dikter. Det tredje sättet är att *urskilja personliga reaktioner*. Finns det några objektiva orsaker till läsarnas subjektiva reaktioner? Förändras de personliga reaktionerna när man läser om dikter och analyserar dem? (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 53–79) Jag kommer att använda denna indelning när jag analyserar hur lärarna använder dikter i undervisningen av svenska som andraspråk.

I sin artikel om dikter i andraspråksundervisning har också Hadaway, Vardell och Young (2001) skrivit om hur man kan använda dikter i

andraspråksundervisningen. De skriver att dikter kan fungera som lämpliga verktyg i språkinläringen t.ex. eftersom de är gjorda för att läsas högt vilket gör dem bra för att öva artikulation. De är också tillräckligt korta och kan därför kännas lättillgängliga. Eftersom det finns en rad olika varianter av dikter lockar de även skribenter på nybörjarnivå.

Hadaway et al. (2001) betonar att man ska läsa dikter högt. Först visar läraren vägen och efteråt läser också studerandena högt. Artikeln presenterar olika sätt att läsa dikter högt i klassen från att läsa i kör till att tolka dikterna genom att använda hela kroppen. Därefter uppmanar Hadaway et al. (ibid.) till diskussion. Studerande borde få berätta muntligt för varandra vad de ser i dikter. Det här borde inträffa innan de behöver skriva analyser eller egna dikter. I diskussionen borde läraren få fram till studeranden att hen inte behöver leta efter det "korrekta" svaret utan pröva olika möjligheter. Genom diskussioner hjälper studerande varandra att fokusera på viktiga delar i dikten och därefter få fram lyrikens betydelse och att förstå ord i kontext.

#### Prosa

Enligt Parkinson och Reid Thomas (2000) är romaner en utmaning både för studerande och lärare i andraspråkundervisningen. För en lärare kan det vara utmanande att hjälpa studerandena att få en lyckad läsupplevelse samtidigt som de själva redan kan känna sig trötta på att behandla samma romanklassiker kurs efter kurs. För studerande kan långa romantexter igen kännas som en för lång och fränstötande uppgift. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 106) Däremot kan noveller vara lämpliga texter för att analysera båda språkliga och litterära aspekter tack vare att de är kortare än romaner och oftast språkligt enklare än dikter. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 80)

Shackleton (1994) skriver om hur man kan behandla skönlitteraturen genom grupparbeten som kombinerar närläsning, läsförståelse och positiva läsupplevelser. Shackletons (ibid.) behandlingssätt är en förenklad version av en äldre anvisning av Durant och Fabb (1987). Shackletons (1994) sätt att behandla det lästa består av sju aktiviteter, som kan tillämpas också i andra skönlitterära grenar än bara i prosa. Första aktiviteten heter (1) *uppvärmningsuppgifter*.

Meningen är att bilda hypoteser inför läsandet. Man kan t.ex. iaktta bilder i texten, pärmar eller andra texter skrivna om texten och gissa vad som kommer att hända i texten. Med (2) *jämförelseuppgifter* försöker man rikta uppmärksamhet till texten genom att man jämför olika textarter om samma tema. När man läser en deckare kan man t.ex. jämföra hur bilden av mordplatsen skapas i romanen samtidigt som man läser en polisrapport om samma plats. I (3) *ersättande uppgifter* tillägger läraren någon aspekt i texten som inte finns med i autentisk text och på det sättet uppmärksammar läsaren hur författaren skapar sin text. Med (4) *kompletterande uppgifter* är syftet densamma. Man försöker uppmärksamma författares val av ord genom att läraren tar bort vissa ord och lämnar dem öppna för studeranden att fylla i. Man letar också efter tips i texten i (5) *ordnande uppgifter*. Där försöker man ordna enskilda meningar för att få en helhet. Meningen med uppgiften är att studerande blir medveten om litterära metoder som rytm, ord, kohesion. I (6) *taxonomiuppgifter* letar man efter och kategoriserar olika strukturer och tema. I den sjunde aktiviteten (7) *omvandlas texten till en annan form*. I denna uppgift förlägger man handlingarna i texten till riktiga världen.<sup>8</sup> (Shackleton, 1994, s. 125–133)

Parkinson och Reid Thomas (2000) presenterar en referensram för hur man kan närma sig romaner. De delar in processen i fem olika skeden: (1) övergång, (2) förenklande, (3) klassificering, (4) lagring och (5) återvinning.<sup>9</sup> Man börjar processen genom att bekanta sig med texten (1). Meningen är att de studerande får en bild av romanen och blir nyfikna på dess innehåll. De studerande kan bekanta sig med kontexten där handlingen inträffar sig eller de kan bekanta sig med författaren. De kan också börja med att läsa ett stycke som läraren har valt. Stycket kan vara till exempel en epokgörande handling i romanen. Klassen diskuterar det valda stycket och frågar utifrån texten frågor som t.ex. vem personerna är, vad har hänt som gett upphov till situationen och hur omgivningen ser ut. Efter det första övergångsskedet förenklar (2) man informationen. Man kan t.ex. skriva ett sammandrag av handlingarna i texten,

---

<sup>8</sup> Mina översättningar från engelska begrepp: Prediction activities (Warm-Ups), Comparison activities, Replacement activities, Completion activities, Ordering activities, Taxonomy activities och Reworking activities

<sup>9</sup> Mina översättningar från engelska begrepp: Transformation, Reduction, Classification, Storage och Retrieval.

diskutera personrelationer eller presentera handlingar och relationer i form av tabeller. Efter att man har förenklat informationen ska man klassificera (3) och lagra (4) informationen. Det är viktigt att lära sig att utveckla relevanta kategorier för att kunna bli bättre i att analysera det lästa. Parkinson och Reid Thomas (2000) rekommenderar att man närmar sig klassificeringen genom att kategorisera frågor och svar till dessa. Man avslutar processen genom att summera (5) det som man har lärt sig genom att skriva en uppsats eller genom att föra en omfattande litteraturdiskussion om ämnet. Processen har förberett studeranden för diskussionen. Att slutföra processen hjälper de studerande att i fortsättningen utnyttja likadana arbetssätt när de läser litteratur. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 108–112)

#### Drama

Roihankorpi (2011) skriver om vad som är speciellt med drama. Drama är ett samband mellan text och uppträdande. Varje uppträdande är en unik version av texten som man aldrig kan upprepa på exakt samma sätt. Drama utformas på textnivå men förverkligas först genom visuell uppträdande. Eftersom uppträdandet sker på ett ögonblick, på en viss tid, kan texten inte precisera de tolkningar som performansens kontext medför. Monni (1994) skriver att drama är en mångsidig term som antingen kan avse pjäsen på scenen eller texten som kan läsas och studeras. Drama är en typ av föreställande konst samtidigt som drama inte behöver innebära föreställningar. Teater däremot är inte ett lika mångsidigt begrepp. Teater betyder alltid något slags föreställning. När man har tagit klassen till att se på teater eller gjort en egen produktion handlar det snarare om teaterutbildning än direkt drama. (Monni, 1994, s. 107)

Parkinson och Reid Thomas (2000, s. 122–123) anser att ett bra sätt att behandla dramer är genom att spela dem med studerande. Drama kan fungera som ett frö för idéer och tankar som kan utvecklas till livliga diskussioner. Monni (1994) skriver om pedagogiskt drama som är en lättillgänglig version av denna framställningsform, vilken hon tycker att passar bra i språkundervisningen. I pedagogiskt drama tar studerande olika roller istället för att behöva uppträda för publiken. Med roller menar Monni (ibid.) att alla har varierande roller i livet. Man

kan till exempel samtidigt vara en mamma till sitt barn och barn till sin egen mamma och bete sig annorlunda i olika roller. I språkinläringen tar man en ny roll, när språket ännu känns obekant och artikulationen av det nya språket inte är automatiserat, och den nya rollen smälter samman med gamla roller. Pedagogiskt drama kan hjälpa de studerande att acceptera dessa nya roller. Pedagogiskt drama funderar så att man som lärare först förbereder studerandena till övningen innan någon tar en roll. Det gäller planering av hur studerandena vet när de själva och också läraren är i en roll. Till exempel en hatt kan fungera som en distinktion om att när de inte är sig själva utan kan bete sig fritt. Man försöker slappna av stämningen genom olika avslappningsövningar och säkra att alla känner sig trygga genom övningar som förbättrar dynamiken i gruppen. Först efter förberedningar kan man öva korta produktioner. Man kan försöka olika intonationer eller diskutera relationer och fast göra tolkningen flera gånger på olika sätt. (Monni, 1994, s. 106–122) Maley och Duff (1985) har skrivit om olika dramaövningar som man kan bekanta sig med om man är intresserad av drama i språkundervisningen.

Ibland vill man istället för att spela drama analysera dramatexten. Enligt Parkinson och Reid Thomas (2000) kan läsningen av dramatexter vara svårt för obekanta läsare eftersom man först med tiden lär sig upptäcka detaljer i texten och med hjälp av texten till exempel fantisera hur scenen ser ut och hur personerna rör sig på scenen. Parkinson och Reid Thomas (ibid.) menar att det lönar sig att använda tid för att slipa dessa kunskaper. De föreslår att man kan använda diskursanalytiska metoder för att analysera dialoger i dramatexter. (Parkinson & Reid Thomas, 2000, s. 122–130)

### **3.5 Finländska ungas läsvanor i modersmålet**

Läskunnighet är en av de nyttigaste färdigheterna i västvärlden och därför ett viktigt ämne att lära sig i skolan – både när det gäller modersmålet och andraspråken. Samtidigt som människor har börjat använda allt fler andra medier som konkurrerar med litteraturen har oron för ungas läskunnighet växt. (Sell, 1994, s. 12) Finland är ännu en av ledande länderna när det gäller ungas läskunnighet. I den nyaste PISA-undersökningen från 2015 var finska ungas

läskunnighet på fjärde plats. Efter överlägsna Singapore är dock de följande fyra länderna (Hongkong, Kanada, Finland och Irland) statistiskt jämna. De andra nordiska länderna är betydligt sämre när man ser på medeltalet för läskunnighet. (Vettenranta, Välijärvi, Ahonen, Hautamäki, Hiltunen, Leino, Lähteinen, Nissinen, Nissinen, Puhakka, Rautopuro & Vainikainen, 2016) Fast Finland ännu är i toppen när det gäller läskunnighet kan man göra några oroande iakttagelser i utvecklingen. Jag kommer här att först redogöra för hur läsning har sett ut i Finland tidigare och efter det kommer jag tillbaka till nuläget och den senaste PISA-utredningen.

Saarinen och Korkiakangas (2009) har jämfört ungas läsvanor på fritiden från 1960-talet till början av 2000-talet i Finland. De skriver att läsvanorna, när det gäller hur mycket tid man sätter på att läsa på fritiden och hur mycket man läser, i medeltal har bevarats ganska likadana från 60-talet till 2000-talet – trots att nya medier har kommit i ungas liv läser de bara en aning mindre än vad de har gjort tidigare. I medeltal läste unga i början av 2000-talet två till tre böcker i månaden och använde två till tre timmar i veckan till att läsa böcker på fritiden. Fast de unga i medeltal läser lika mycket, kan man konstatera att det på 2000-talet finns större skillnader mellan unga. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 158–160) Antalet unga som inte alls läser har vuxit från 90-talet och markant från 60-talet. Den största förändringen har skett hos de äldre pojkarna. Över hälften av de 14–15-åringa pojkarna svarar att de tillbringar mindre än en timme i veckan med att läsa böcker och nästan hälften svarar att de inte alls läser böcker. Jämförelsevis svarar litet över tio procent av flickor i samma ålder att de inte alls läser böcker. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 83–85)

Läsning – speciellt när det gäller böcker – har minskat en aning i popularitet bland ungas favorithobbyer. Hos flickor var läsningen ännu bland de fyra favorithobbyerna i början av 2000-talet. På 60- och 70-talet var läsningen också bland de fyra favorithobbyerna och på 90-talet var läsningen den populäraste hobbyn bland yngre flickor. Hos pojkar var läsning en populär hobby på 60–70-talet men ingick inte i topp-10-hobbyerna på 90-talet. I början av 2000-talet var läsning bland de 10 populäraste hobbyerna hos yngre pojkar medan hos äldre



pojkar var läsningen bland de minst angenäma hobbyerna. (Saarinen & Korkiakangas, 2009, s. 159–160)

Sulkunen (2012) ser på ungas läsvanor i svaren från PISA-undersökningen 2009 och hur vanorna har förändrats sedan 2000-talet. År 2009 var mångsidighet ungas styrka när det gällde läsning. Unga i Finland läser mångsidigare än i OECD-länderna genomsnittligt. Därmed tillbringar unga mer tid på att läsa på fritiden. Däremot när det gäller hur intresserade unga är av att läsa ligger Finland på mellannivå i utredningen. Intresset för läsning har minskat under 2000-talet. Året 2009 svarade redan 1/3 av unga att de inte alls läser på fritiden. Intresset har minskat lika mycket bland pojkar som bland flickor men eftersom flickorna från början läste mer kan man säga att pojkarna läser mycket mindre än flickorna. Man kan också se ett socioekonomiskt särdrag i förändringen eftersom läsningen har minskat mest hos unga som kommer från socioekonomisk lägre familjer. Hos välloftade ungdomar är förhållandet till läsningen positivare. (Sulkunen, 2012)

I den nyaste PISA-undersökningen (2015) har Finland hållit sin ställning som en av det ledande nationerna när det gäller läskunnighet. Samtidigt visar resultaten på vissa oroande trender. Resultaten visar oroande tecken när det gäller ojämlikhet mellan eleverna. Dessa tecken redovisas i det följande.

*Antalet svaga läsare har vuxit.* I undersökningen märkte man att 11 % av de finländska eleverna inte nådde nivån två i läsförståelsen vilket betraktas som en gräns för att man ska kunna vara en aktiv deltagare i samhället. Med så dålig läskunnighet kan det vara svårt att klara av vidare utbildning och arbetslivets krav. Andelen svaga läsare har vuxit både hos flickor och pojkar. Fast medeltallläskunnigheten ännu är en av den bästa i världen, har mängden svaga läsare vuxit samtidigt som mängden toppläsare sjunkit.<sup>10</sup> (Vettenranta et al., 2016)

*Det finns en stor skillnad mellan flickor och pojkar när det gäller läskunnighet.* Finska flickor klarade sig bäst i världen i undersökningen om läskunnighet. Pojkarna kom däremot på sjunde plats. Finland har den största skillnaden mellan

---

<sup>10</sup>Sulkunen och Nissinen (2012) har skrivit en omfattande artikel om svaga läsare om du är intresserad av att läsa mer.

könen när det gäller läskunnighet. Pojkarna i nuläget är ett läsårs pedagogiska innehåll efter flickorna. I den nyaste undersökningen från 2015 har dock pojkarnas resultat förbättrats litet i jämförelse med PISA-undersökningen 2012 medan flickornas resultat har sjunkit en aning. Därmed har flickornas och pojkarnas resultat närmat sig varandra. Vettenranta et al. (2016) skriver att man i fortsättningen ska vårda båda könens läsning och följa med båda pojkarnas och flickornas läsning. Vi får veta mer om saken i nästa PISA-utredning 2018 som koncentrerar sig på läskunnigheten. (Vettenranta et al., 2016)

För första gången syns i PISA-undersökningen också *regionala skillnader i läskunnigheten*. I medeltal är huvudregionen betydligt bättre på att läsa än resten av landet. Västra Finland visar sig vara svagast. Därtill kan man säga att *familjernas socioekonomiska ställning* syns i resultaten. Tidigare har Finland varit ett exempelland när det gäller jämställdhet. I PISA-undersökningen 2015 visade sig att familjens ekonomiska ställning påverkar läskunnigheten minst lika mycket som i de andra OECD-länderna genomsnittligt. Läskunnigheten har minskat mest för flickorna som har lägre socioekonomisk ställning. (Vettenranta et al., 2016)

Positivt med tanke på läskunnigheten i nuläget är att efter att resultaten i läskunnighet sjönk betydligt från 2006 till 2012 verkar det nu som att trenden är över. I nyaste PISA-undersökningen var resultaten i läskunnigheten en aning bättre än 2012. Finska flickor läser ännu bäst i världen och pojkar och flickor tillsammans är bland de bästa. (Vettenranta et al., 2016) Intresset för läsning och att unga läser på fritiden korrelerar direkt med läskunnigheten. Sulkunen (2012, s. 30) skriver att skolan har en central roll i att förbättra ungas läskunnighet. Hon utmanar:

Tästä syystä jokaisen – niin jokaisen yksilön kuin koulutuksen kanssa työskentelevän tahonkin – on ymmärrettävä, että lukutaidon kaltaisen avaintaidon kehittämisessä ei voi hellittää. Se on taito, jota voi ja pitää kehittää kaikilla elämän aloilla sekä koko elämän ajan.

Nästa undersökning 2018 där tyngdvikten är på läsning visar tydligare linjer i finska ungas läskunnighet.

## 4 Analys

Jag presenterar materialet enligt min kategorisering med lyrik, prosa och drama som egna kategorier. Kategorierna behandlas i samma ordning som jag frågade om dem i enkätblanketten. Jag börjar med lyrik (4.1) och övergår till prosa (4.2) där jag åtskiljer noveller (4.2.1) och romaner (4.2.2) som egna underkategorier. Sist behandlar jag drama (4.3). I varje kapitel svarar jag på mina tre forskningsfrågor och redogör för hur mycket skönlitteratur som används i undervisningen av svenska som andraspråk, varför lärarna använder eller inte använder skönlitteratur och hur de som använder skönlitteratur behandlar det lästa på lektioner.

Jag använder ordet *hen* om alla lärare eftersom könet inte spelar någon roll i studien. Lärarna svarade på enkäten på finska. Detta betyder att de citat som jag kommer att presentera är översatta. I översättningsarbetet har jag försökt göra mitt bästa för att respektera lärarnas originalyttranden. De underrubriker som jag har använt för att kategorisera svaren och underlätta läsningen baserar sig på materialet. Jag har med hjälp av dem sammansatt olika åsikter ur lärarnas kommentarer. Rubrikerna är alltså inte mina åsikter.

### 4.1 Lyrik

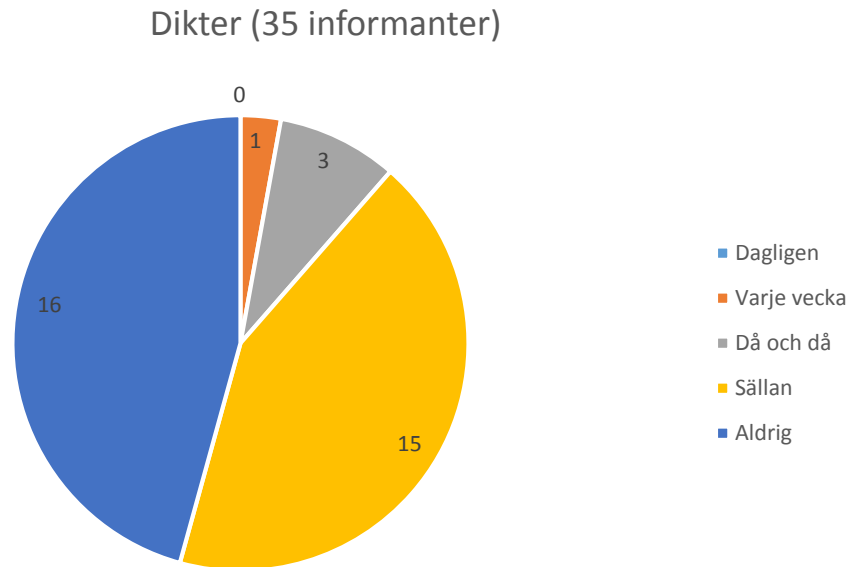
Jag börjar med att redogöra hur mycket lyrik används på lektioner i svenska. Därefter redogör jag för vad lärarna skriver om varför de antingen använder eller inte använder lyrik. Till sist berättar jag hur lärarna behandlar det lästa på lektionerna. Jag analyserar deras sätt att behandla det lästa med hjälp av Parkinson och Reid Thomas (2000) referensram.

#### Lyrik impopulärt

Dikter används relativt lite i undervisningen av svenska som andraspråk. Som vi kan se på bild 3 berättar nästan hälften av informanterna (16 stycken) att de *aldrig* använder dikter i undervisningen. Nästan lika många svarar att de använder dikter *sällan* (15 stycken). Tre informanter svarar att de använder dikter *då och då*, medan en informant svarar att *hen* använder dikter i

undervisningen *varje vecka*. Ingen använder dem *dagligen*. Allt som allt svarade 35 lärare på denna fråga<sup>11</sup>.

Bild 3. Hur mycket lärarna använder lyrik i undervisningen av svenska som andraspråk.



När man jämför lärarnas ålder med hur mycket de använder dikter i undervisningen, kan man inte dra några större slutsatser eftersom svaren delar sig ganska jämt mellan de olika ålderskategorierna. Nästan samma gäller när man jämför hur länge lärarna har undervisat med hur mycket de använder lyrik. Det som man kan konstatera är att alla fyra svaren som anger användning av dikter *då och då* eller *varje vecka* har undervisat svenska mer än 10 år. En skriver att hen använder dikter litet mer i A-svenska än i B-svenska.

Orsaker till att inte använda respektive att använda lyrik

Lärarna anger olika orsaker till varför de *aldrig* använder dikter i undervisningen. De populäraste orsakerna är att *läraren själv inte är intresserad av dikter eller inte känner att dikter är hens starkaste område* (5 stycken), att *språket är för svårt* (5 stycken) och att *studerandena inte är intresserade av dikter* (5 stycken). Nästan

<sup>11</sup> En informant har möjligen gått över till nästa sida i enkäten utan att svara på hur mycket hen använder dikter och därför har jag 35 svar här och 36 i andra tabeller.

lika ofta svarar lärarna att det *inte finns tillräckligt med tid* att ta med dikter i undervisningen (4 stycken).

De lärare som svarar att de *sällan* använder dikter anger samma orsaker för att inte ta med dikter så mycket som de lärare som *aldrig* använder dikter: *tidsbrist* (4), *språket är för svårt* (2), *dikter är inte lärarnas starkaste område* (3) och *dikter intresserar inte studerande* (1). En svarar också att hen inte behöver ta upp dikter när *det finns så mycket annat material*. Några skriver att de tar upp sådana dikter som finns med i läroböckerna. En lärare säger att hen inte använder dikter för att *det känns onödigt*. En lärare tycker att *dikter inte passar på kurser i gymnasiet*.

Lärarna berättar också om flera fördelar med att använda dikter i undervisningen av svenska som andraspråk. De lärare som tycker om att använda dikter, fast *sällan*, berättar att de *förmedlar svensk kultur via dikter* (2) och att dikter är bra *omväxling från läroböcker* (1). En skriver att hennes *studerande har tyckt om att skriva egna dikter och därtill läsa varandras dikter* som hängs upp på väggarna.

Alla fyra informanter som berättar att de använder dikter *då och då* eller *varje vecka* förhåller sig positivt till dikter fast en säger att ibland räcker inte studerandenas språkkunskaper riktigt till att använda dikter oftare. En lärare använder dikter för att de är *rolig förstärkning på timmarna eller något litet annorlunda input*<sup>12</sup>. Enligt en informant *inspirerar* dikterna också studerade. En skriver att dikter är ett bra verktyg när man börjar med ett nytt ämne. De *lockar* studerande.

Den enda lärare som berättar att hen använder dikter *varje vecka* berättar att hen också jobbar som modersmåslärare och därför själv är intresserad av dikter. Hen skriver att dikter ger lektionerna *tilläggsvärde*. Dikter inspirerar hen och hen skriver att studerande kanske lättare accepterar användningen av dikter på timmarna när hen tar med dem på modersmålstimmarna. Hen skriver att det är viktigt att studerande får *språklig input också utanför skolböckerna*.

---

<sup>12</sup> Jag har översatt finska ordet ”virike” som input.

I det följande analyserar jag närmare hur lärarna ser på lyriken och samtidigt motiverar varför de har valt att antingen använda eller inte använda lyrik i undervisningen.

#### Lyrikens krävande natur som styrka och svaghet

Lyrik är en krävande genre vilket kan ses som dess styrka och svaghet. Det som alltså är kännetecknande för dem som *aldrig* använder dikter i undervisningen är att de anser att dikter är för svåra att ta upp på lektionerna i svenska. Antingen känner de själva inte till dikter tillräckligt bra eller så tycker de att studerandena inte klarar av att läsa dikter. De lärare som tycker att dikter är för svåra att ta med i andraspråksundervisningen påstår att de är krävande både innehålls- och språkmässigt.

Innehållsmässigt svarar lärarna att dikter är svåra både för dem själva och för de studerande. Om läraren känner att lyriken inte är hens starka sida, vågar hen inte heller ta med dem i undervisningen. Dikter som genre tycks vara svåra även för modersmålstalare. När det gäller andraspråksundervisning ställer också språkkunskaperna krav på att vad lärarna kan använda som material i undervisningen. Några lärare skriver att studerandens språkkunskaper inte räcker till att använda dikter. Följande två exempel från materialet visar hur lärarna anser dikter vara för svåra att ta upp på lektionerna:

Dikter är en krävande genre för modersmålstalare. Jag skulle aldrig kunna tänka mig att pina mina studerande med dikter i svenska där de är väldigt, väldigt svaga.

Jag anser att de [dikter] inte är en bra undervisningsmetod eftersom de vanligen är väldigt svåra. Även som modersmålstalare är det svårt att förstå dikter om man inte har intresse för dem.

De lärare som använder dikter uppfattar att de ger ett tilläggsvärde till timmarna. Att dikter ger litet omväxling till det vanliga läromaterialet ses som deras styrka. Dikter kan inspirera studerandena att bli intresserade av språket utanför klassrummet. Den enda läraren som använder dikter varje vecka motiverar det så här:

[Dikter är] skön omväxling, "karameller", i synnerhet sånger. Dikter har en kompakt form men mycket innehåll och mat för tankar."

Att värdera dikter som omväxling eller "karameller" visar att läraren ser dikternas litet annorlunda natur som deras styrka. När studerande ser likadana texter hela tiden kan det vara uppfriskande för dem att bekanta sig med litet annorlunda textgenrer alltemellanåt.

Dikter har inte någon plats i dagens gymnasium

Enligt vissa lärare är det onödigt att använda dikter i undervisningen av svenska som andraspråk. Det här syns i många svar där lärarna skriver att de inte har tid att ta upp lyrik. En skriver att hen med nöd och näppe hinner ta upp kapitlen i läroboken och därför inte har tid med något övrigt. Den här läraren tycker att läroböckerna är viktigare än lyrik åtminstone i gymnasiekontexten. Läroböckerna har ett direkt samband med att lyckas i studentexamen och därför känns det värdefullt för den här läraren att hinna ta upp allt som är med där istället för att visa exempel på texter utanför gymnasievärlden.

Dikter är ett material bland alla andra. En lärare säger att det är onödigt att blanda in dikter när det finns så mycket annat att välja mellan. En lärare tycker att dikter inte passar in i den moderna skolvärlden. Hen skriver:

Det finns inte dikter i läroböcker, eller i nätpublikationer, de passar på något sätt inte in i dagens läromaterial eller överhuvudtaget i skolans främmandespråksundervisning. På något sätt har unga och också vuxna, lärare blivit främmande för dikternas värld och för skönlitteraturen. Man lägger vikt vid kommunikativitet, autenticitet, kommunikation: inte fiktiva texter eller dikter. Jag kunde använda dikter ibland som lindring men jag vet inte hur de skulle gå hem hos digihjärntvättade studerande och deras världsbild.

Läraren anser alltså att dikter inte passar in i dagens språkundervisning. Å ena sidan tycker hen att dikter är ålderdomliga i skolvärlden. När den moderna synen på inläring betonar att studerande ska lära sig kommunicera på svenska, ser läraren ingen plats för dikter i bilden. Samtidigt tycker hen å andra sidan att människorna överhuvudtaget inte läser dikter längre. Speciellt tycker hen att dagens unga inte uppskattar dikter när det finns så mycket andra medier att välja mellan. Några andra lärare är också eniga med läraren ovanför om att de

studerande inte tycker om dikter och eftersom det finns så mycket annat material som kanske lockar dem bättre behöver lärarna inte ta in dikter i undervisningen.

Dikter som "karameller"

I det följande presenterar jag hur de lärare som använder lyrik i undervisningen behandlar det lästa. Jag använder Parkinson och Reid Thomas (2000) indelning av olika synvinklar över hur man kan använda lyrik i undervisningen: att konstituera betydelse, analysera språkliga drag och särskilja personliga reaktioner (se närmare i 3.3.4).

För de flesta lärare fungerar dikter som *introduktion* eller som *mellanmål*. Med ordet *introduktion*<sup>13</sup> menar jag sådana aktiviteter som försöker locka de studerande att bli intresserade av ämnet. *Introduktion* används i början av ämnet eller i början av lektionen. Med begreppet *mellanmål* avser man däremot aktiviteter mellan olika ämnen. Det kan betyda t.ex. en vilostund mellan tyngre ämnen. 13 lärare av 19 svarar att hen använder dikter som *introduktion* och lika många använder dem som *mellanmål*. Detta betyder att för de flesta är dikter inte det som lärs ut utan man leker med språket och försöker å ena sidan få omväxling på timmarna och å andra sidan locka studerande att bli intresserade av ämnet och själva språket.

Dikternas funktion är alltså ofta att lätta upp stämningen i klassen, locka de studerande in i ämnet eller låta de studerande vila. Därtill säger fyra lärare att de *tolkar dikter* med sina studerande. För några är dikter också ett verktyg för själva undervisningen: fyra använder dikter för att *undervisa grammatik och öka ordförrådet*. En annan använder dikter för att *undervisa grammatik* men inte öka ordförrådet och två *ökar studerandenas ordförråd* men undervisar inte grammatik med hjälp av dikter. Fyra lärare använder dikter för att *undervisa svensk och svenskspråkig kultur*. Därtill använder två lärare dikter för att *öva uttal*.

Fem lärare berättar att *studerande skriver egna dikter*, ibland med hjälp av dikter som de har läst. En berättar att dikter är *drivkrafter för tankar och fungerar som*

---

<sup>13</sup> Jag har i enkäten använt finska ordet "virittely" som jag har valt att översätta som *introduktion*. Ordet *virittely* innebär dock litet mer än att bara introducera ämnet. Ordet innebär också att man förbereder de studerande inför ämnet och leder dem att bli intresserade.



*bas för diskussioner.* En skriver att hen använder dikter för att *förbättra hörförståelsen*. Dikterna läses högt och de studerande måste fylla i luckor. En skriver att de *ser på språket och innehållet* i dikterna och därtill ibland också *bekantar sig med poeten*.

Av Parkinson och Reid Thomas (2000) tre synvinklar för att behandla det lästa använder lärarna mest dikter för att skapa personliga reaktioner hos de studerande. När man använder dikter för introduktion eller som mellanmål försöker man inspirera de studerande och skapa känslor. Dikter fungerar också som bas för diskussioner vilket kan tolkas som att dikterna framkallar emotioner som sedan diskuteras. De är "drivkrafter för tankar", som en av lärarna skriver. När lärarna skriver att de studerande skriver egna dikter efter att de har läst publicerade dikter, syftar de också till att dikterna har väckt personliga reaktioner som sedan överförs till studerandenas egna texter.

Av Parkinson och Reid Thomas (2000) tre synvinklar behandlas språkliga drag och konstituering av betydelse mindre än särskiljande av personliga reaktioner på lektioner i svenska. Man behandlar språkliga drag genom att man kollar grammatiska strukturer och förstärker ordförrådet. I mitt material syns det inte att man skulle behandla sådana språkliga drag som Parkinson och Reid Thomas (ibid.) diskuterar t.ex. upprepning eller rytm. Fyra av lärarna försöker befrämja konstituering av betydelse hos studerandena genom att analysera dikter. En lärare skriver att hen ser på *språket och innehållet* vilket kan tolkas som att hen med hjälp av språkliga drag också analyserar diktens betydelse.

Lärarna använder också sådana metoder som inte kan anknytas till Parkinson och Reid Thomas (2000) synvinklar, vilka jag har använt som min teoretiska referensram. En lärare skriver att de bekantar sig med poeten, vilket främjar studerandens kännedom om svensktalande författare. Några skriver därtill att de använder dikter för att undervisa kultur. Dikter används också för att öva hörförståelse och uttal. Då analyserar man inte betydelse och ser inte direkt på språkliga drag men försöker direkt främja språkkunskaper. Enligt Hadaway et al. (2001) lönar det sig att behandla dikter just genom att läsa dem högt. Dikterna erbjuder nämligen bra möjligheter till att öva artikulation utan desto större press.

Fem lärare skriver att de studerande själva skriver dikter. Då behandlar man inte direkt skönlitteratur i sig, utan främjar studerandenas förmåga att skriva och använda språket fritt. Att skriva själv kan också minska tröskeln att ta sig an lyriska verk i framtiden.

Man kan göra en grov profilering av hur lärarna behandlar lyrik som undervisningsmetod. Det finns lärare som använder lyrik *endast som vilostunder* för elever. De använder alltså lyrik antingen som introduktion eller som mellanmål eller både som introduktion och som mellanmål. Två kombinerar vilostunder med kulturundervisning. Av alla de nitton lärare i mitt material som använder lyrik är tio sådana som använder lyrik på det här sättet. Därtill har vi fyra lärare som använder lyrik *både som vilostunder och för att behandla språkliga drag*. En kombinerar vilostunder med grammatik, en med grammatik och att öka ordförrådet, en med att uttala språket och en med att utöka ordförrådet och att skapa dikter själva. Sedan har vi fyra lärare som kombinerar *lyrik som vilostunder* med att behandla *behandlar språkliga drag i dem och ser på betydelse i dikter*. Det är intressant att alla lärare som ser på betydelse i dikter kombinerar detta med något slag av språklig egenskap samt vilostunder. En kombinerar betydelse och vilostunder med att utöka ordförrådet, en med grammatik, ordförråd och diskussion och en med hörförståelse. En kombinerar allt när hen använder lyrik som vilostunder, ser på betydelse i dikterna och utökar ordförrådet, undervisar kultur, grammatik och uttal. Sist har vi en lärare som använder dikter *endast för att undervisa språkliga drag*. Hen använder alltså lyrik för att undervisa grammatik och för att utöka ordförrådet.

## 4.2 Prosa

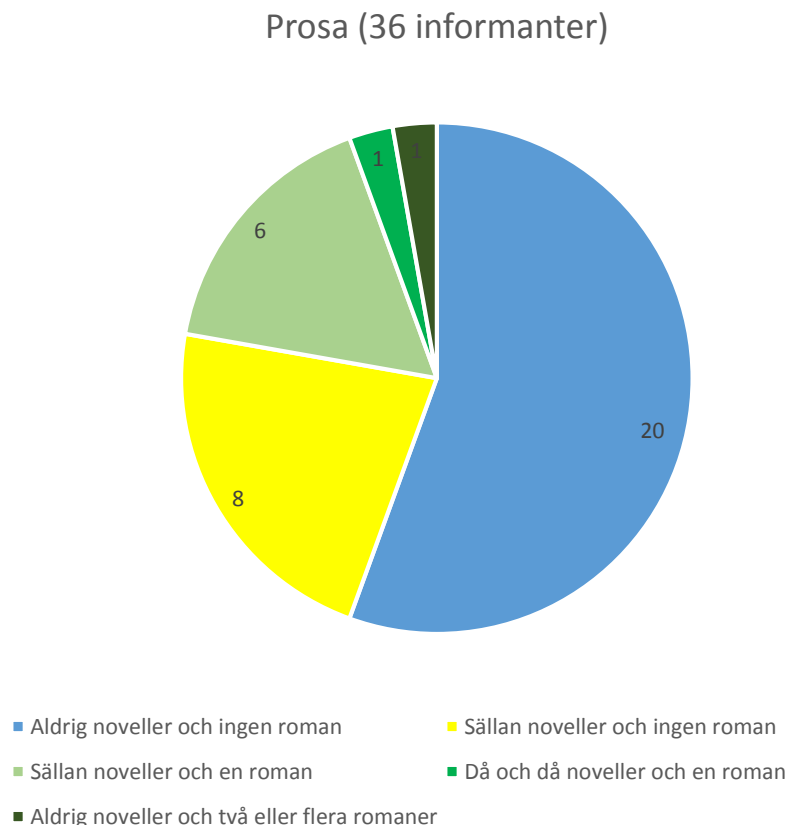
Här analyserar jag i vilken mån lärarna i mitt material använder prosa i undervisningen av svenska. Jag behandlar först prosa som en större kategori och ser sedan närmare på noveller och romaner. Efter det ser jag hur lärarna motiverar varför de använder eller inte använder prosa i sin undervisning. Sist berättar jag om hur lärarna behandlar lästa noveller och romaner.

### Prosa används sällan

Det finns 20 lärare i materialet som aldrig använder prosa överhuvudtaget i undervisningen. Det vill säga de här 20 lärarna svarade att de *aldrig* använder noveller och deras studerande läser *ingen roman* på lektionerna i svenska som andraspråk. I bild 4 har jag markerat dem med blå färg. Åtta lärare använder däremot prosa *sällan*, eftersom de svarar att de *sällan* använder noveller och deras studerande läser *ingen roman* under gymnasietiden. Lärarna som använder prosa sällan är i gult i bild 4.

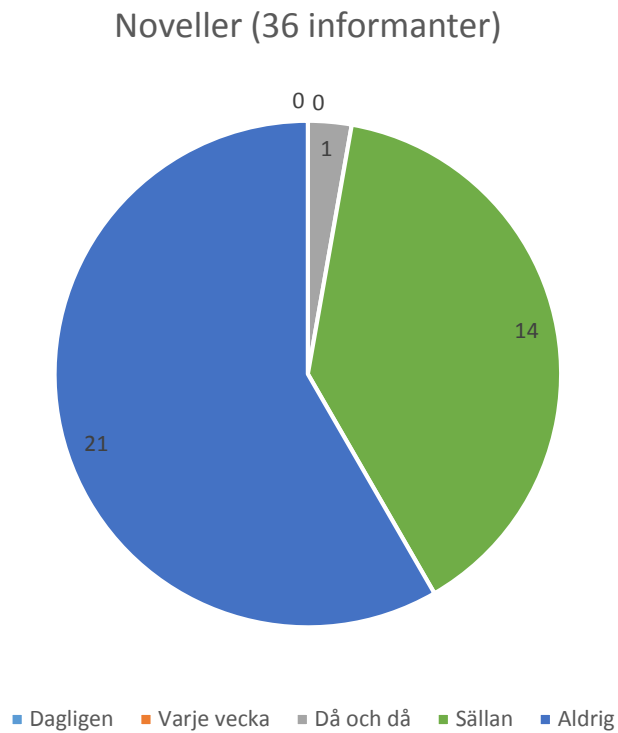
I materialet finns det åtta lärare som kan sägas använda prosa som en del av undervisningen. De här åtta lärare är markerade med olika nyanser av grönt i bild 4. Lärarna använder prosa i någon mån när sex av dem svarade att de använder noveller *sällan* och deras studerande läser *en roman* och en svarade att hen använder noveller *då och då* och hens studerande läser *en roman* under gymnasieåren. En av lärarna använder *aldrig* noveller men hennes studerande läser *två eller flera romaner*.

Bild 4. Hur mycket lärarna använder prosa i undervisningen av svenska som andraspråk.



Undersökningen visar att mina informanter nästan *aldrig* använder noveller i undervisningen av svenska som andraspråk (se bild 5). Över hälften (21 stycken) av informanterna svarar att de *aldrig* använder noveller. 14 stycken svarar att de använder noveller *sällan*. Bara en svarar att hen använder noveller *då och då*. Ingen använder noveller varken *varje vecka* eller *dagligen*. Svaren fördelar sig mycket jämnt i alla ålderskategorier och därför går det inte att dra några slutsatser om att lärarnas ålder skulle påverka hur mycket de använder prosa.

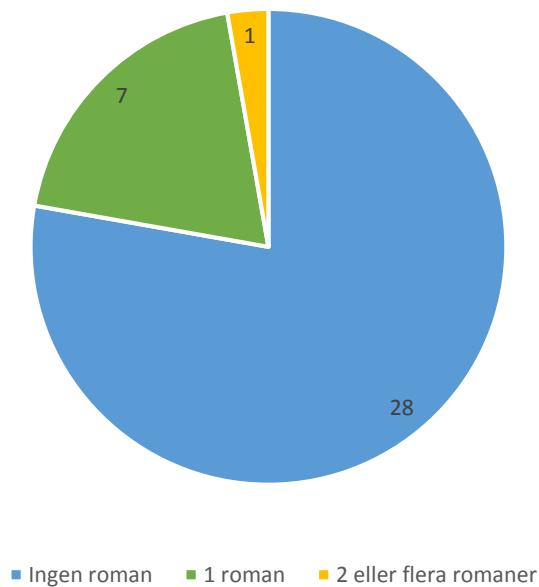
Bild 5. Hur ofta lärarna använder noveller i undervisningen av svenska som andraspråk



Precis som noveller används också romaner mycket litet i undervisningen. Som man kan se i bild 6, berättar nästan 80 % av informanterna, dvs. 28 stycken, att deras studerande *läser ingen roman* på lektionerna i svenska som andraspråk. Bara sju lärare berättar att deras studerande läser *en roman* under gymnasieåren och en lärare att hens studerande läser *2 eller flera romaner*.

Bild 6. Hur många romaner läses i undervisningen av svenska som andraspråk.

Romaner (36 informanter)



Allt som allt kan man konstatera att prosa används väldigt litet i undervisningen i svenska som andraspråk. Sju av 36 lärare kan sägas använda prosa i någon mån i sin undervisning medan tjugo av alla 36 lärare varken använder noveller eller romaner. Åtta lärare använder sällan prosa och en lärare använder inte noveller men flera romaner. Jag kommer följande att först diskutera orsaker till att lärarna inte använder prosa i undervisningen. Därefter presenterar jag lärarnas motiveringar till att använda prosa.

## Prosa språkligt för krävande och arbetsam

Det finns tjugo lärare i mitt material som svarade att de *aldrig* använder noveller och att deras studerande läser *ingen roman* på svenska i gymnasiet. Dessa tjugo lärare använder alltså inte alls prosa i sin undervisning. Det finns en orsak som lyfts upp i många svar när det gäller att inte använda prosa i undervisningen. Hela fjorton lärare svarade att *språket i prosa är för svårt* för att studerande skulle kunna läsa romaner eller noveller. Därtill svarade tre av dem som använder prosa *sällan* samma sak. Lärarna säger att studerande inte klarar av att läsa så långa texter som noveller och romaner.

När det gäller obligatoriska kurser, räcker språkkunskaperna hos de flesta studerande inte till att läsa sådant [prosa]. På fördjupade kurser (närmast sjunde kursen) kunde man kanske ha en möjlighet till att använda prosa, men då ligger studentexamen så pass nära att jag har tyckt att det är viktigare att förbereda för den. Naturligtvis betonar jag vikten av att läsa alla slags texter redan från första kursen.

Nuförtiden går tiden till att undervisa helt grundläggande saker och ord, de flesta [studerande] klarar inte ens av helt enkla texter.

Två av dem som använder prosa sällan tillägger att de använder noveller på lektioner i svenska som A-språk där språkkunskaperna är bättre.

En orsak till som tangerar att språket är för svårt är att lärarna tycker att prosa skulle vara *en för tung arbetsbörda* och därför väljer de att inte använda den. Att prosa skulle vara en för tung arbetsbörda förekommer i två svar från de lärare som *aldrig* använder prosa och i ett svar från en lärare som *sällan* använder prosa. En lärare skriver:

Jag vill inte pina mina studerande med en för stor arbetsbörda. Bara en jätteliten del av studerandena skulle klara att läsa en novell/roman.

I föregående exempel syns det hur språkets svårighetsgrad och arbetsbörda går hand i hand i lärarnas svar. Enligt lärarna måste studerande jobba onödigt mycket för att klara av en prosatext på svenska.

## Prosa förbereder inte för studentexamen

Andra viktiga orsaker till att inte använda prosa som kommer fram i svaren har mest att göra med gymnasiets krav på att förbereda studerande för att klara sig i studentexamen och att andra medier har kommit in i undervisningen på prosans bekostnad.

Sju lärare berättar att orsaken till att de inte använder prosa är *tidsbrist*. Flera lärare skriver att det är studentexamen som visar vägen och takten i gymnasiet. Eftersom prosa inte är direkt till nytta i studentexamen, prioriterar lärare inte prosan. Några<sup>14</sup> skriver att i fördjupade kurser kunde de ta upp prosa i undervisningen, men eftersom studentexamen vid det läget är så nära vill lärarna prioritera förberedelserna för dem.

En lärare med 28 års erfarenhet anser att man i dag läser mindre än tidigare. Hen skriver:

Det finns inte tid [för prosa]. I början av min karriär läste man noveller. Då hade man mer tid och studerandena var mottagligare.

Denna lärare anser att både skolvärlden och de studerande har förändras genom åren och även om man använde prosa för tjugo år sedan kan man inte använda det mera.

Tre lärare skriver att de inte behöver ta med prosa i undervisningen eftersom *det finns så mycket annat material* att välja mellan. En lärare av de tidigare nämnda lärarna som tycker att språket i prosatexter är för svårt för studerande använder istället annat material som t.ex. bloggar eller annat material på nätet. En annan säger att hen hellre visar en video än utmanar studerande att läsa prosa. En skriver däremot att hen helt enkelt *inte har hittat passande verk* att använda i undervisningen.

Längre texter är utmanande och därför också givande

Det finns också lärare som är positivt inställda till att använda prosa i undervisningen. Tre lärare skriver att prosaläsning *ger positiva upplevelser* för

---

<sup>14</sup> Se t.ex. det första citatet i föregående kapitel.

studerande. Som det kom fram redan tidigare är prosatexter längre texter som kan vara krävande för studerande att läsa. Samtidigt kan det vara mycket givande att lyckas läsa en krävande text och därmed få en känsla av att ha lyckats. Flera lärare skriver att studeranden själva efteråt har varit nöjda att de kunnat läsa en hel bok på svenska. En skriver också att det att de har läst prosa på timmarna har uppmuntrat några studerande att också läsa böcker på svenska på fritiden.

Två lärare skriver att fast studerandena efteråt har varit nöjda att de har läst prosa på svenska är det ofta "skrämmande" att börja för de studerande. En lärare skriver så här:

Det är jättesvårt att få studerande att läsa en hel bok på svenska, även i A-svenska. När de [studerande] äntligen har gjort detta, är de väldigt nöjda att de har läst och förstått texten. Jag har noterat att det är ett väldigt bra sätt att lära sig språket.

Många studerande sägs vara rädda för att det kommer att vara tungt och krävande att läsa. Här gäller det som lärare att utmana de studerande och berätta att läsningen kommer att löna sig.

En lärare som använder både noveller *då och då* och vars studerande läser *en roman* sammanfattar saken med att säga:

Några tycker om [att läsa prosa på svenska], en del får inte alls läst.

Som med andra saker passar inte läsning av prosa för alla men det kan också uppmuntra dem som inte själv skulle börja läsa.

En lärare skriver att studerande läser prosa enkom för att det är bra *träning för att läsa längre texter* och tillägger ännu att läsning också är bra *träning för koncentrationen*. Det vill säga ser de här lärarna just längden på prosatexter som texternas styrka – något man väl kan använda för att utmana studerande och träna läsning av längre texter.

Prosa som en del av språklektioner

Tidigare presenterade jag sådana orsaker till att använda prosa som har att göra med att det känns bra efter att man har läst prosa och att man får träning i längre



texter. Prosa kan också ha en funktion på själva språklektionerna. Några lärare svarar att prosa passar in som *omväxling på lektioner*. En skriver att prosa passar bra in på lektioner som *mellanmål*. Med det menar hen att läsning av prosa kan vara bra förstärkning bland andra ämnen på timmarna och fungera som vilostunder mellan knepigare ämnen.

Något slags prosa används också bland dem som själv svarar att de inte alls använder prosa. En berättar att hen ger en barnbok till alla att läsa. För några gäller det lättlästa småromaner medan för andra handlar det om bilderböcker med mindre text att läsa. En annan berättar att hen har lättlästa böcker i klassen som hen använder på fördjupade kurser.

En skriver att fast hen själv inte använder prosa så tycker hen att det skulle kunna ge omväxling på timmarna, bidra till kulturfostran och vara bra för att fördjupa de ämnen som behandlats. Några skriver att fast de inte använder prosa i undervisningen uppmuntrar de sina studerande att läsa på fritiden.

### Prosa är mångsidig

Hur man behandlar prosa varierar ganska mycket mellan lärarna. Sju lärare undervisar i kultur med hjälp av noveller. Sex använder dem som "mellanmål", när man övergår från ett tema till ett annat. Fem lärare använder noveller för att öka ordförrådet, medan tre använder dem för att undervisa i grammatik. Fyra lärare låter de studerande skriva en novellanalys och två använder noveller som introduktion.

När det gäller att använda noveller för att öka ordförrådet, skriver en lärare:

Vi lyssnar på noveller och samlar in möjliga ord eller uttryck. Vi diskuterar om skribenten och vad hen vill säga.

Läraren använder noveller för att utöka ordförrådet men hens studerande diskuterar också kring det lästa, fast de inte skulle skriva en egen analys. En skriver att hen brukar låta de studerande läsa början av novellen och senare skriver de slutet på novellen själva. En annan lärare skriver att när hen använder noveller är huvudvikten på förståelsen. Hen skriver att detta kallas för extensiv behandling.

Mitt material visar att noveller används och behandlas på många olika sätt på lektionerna. En lärare bevisar detta med att berätta:

Läsningen är ibland bara avslappnad läsning för att öka ordförrådet och tillägna sig språkets struktur. Ibland kopplas läsningen ihop med en grammatisk synvinkel, analys eller hörförståelse.

Nästan alla lärare som använder noveller anser att det som är viktigt med noveller är textens innehåll (13) och att öka ordförrådet (10). Sju lärare anser att noveller är viktiga för kulturfostran och två lärare anser att det är viktigt med grammatikundervisning när man läser noveller.

Romaner behandlas på många varierande sätt. Alla lärarna valde sådant sätt som angetts i frågeformuläret och ingen berättade något nytt. Alla lärare svarade också flera behandlingssätt. Vi kan dock inte säga om lärarna använder flera behandlingssätt tillsammans eller har de valt alla sätt som de brukar variera mellan i olika grupper. En lärare berättar i fri text att hen använder flera sätt att behandla litteratur tillsammans:

De studerande läser böckerna och skriver läsdagböcker och samlar in citat. Därefter skriver de bokrapporter. På kursens sista lektion berättar studerande om bokrapporterna för de andra i klassen genom att berätta om sin bok inom givna ramar och diskussion.

Det populäraste sättet att behandla romaner är att bearbeta dem genom skriftliga romananalyser. Hela sex stycken av de åtta lärare som ber sina studerande läsa en eller flera romaner under gymnasieåren svarade så. Därtill skrivs det på flera lärares lektioner essäer (3), läsdagböcker (3) och romanrecensioner (3). Två lärare berättar att böckerna diskuteras i grupper, en att de studerande svarar på lärarens innehållsfrågor och en att böcker presenteras muntligt.

En lärare berättar mer om hur hen använder bokrecensioner:

En bokrecension görs så att de studerande berättar om när och var saker händer i romanen. Huvudpersonerna, deras utseende, karaktär och andra saker som kommer fram i romanen presenteras. De studerande redogör också för händelserna i romanen i huvuddrag. Till slut ska de skriva vad de ansåg vara bra och dåligt i romanen och ge stjärnor och samtidigt berätta för vem skulle de rekommendera verket.

Alla lärare låter de studerande själva välja böcker de vill läsa. Två av lärarna ger studerande en lista från vilken de får välja vad de vill läsa. Den enda läraren som berättar att hennes studerande läser två eller flera böcker under gymnasieåren förtydligar detta genom att berätta att på tidigare kurser ska de studerande läsa en nordisk barn- eller ungdomsroman och på senare kurser en svensk roman.

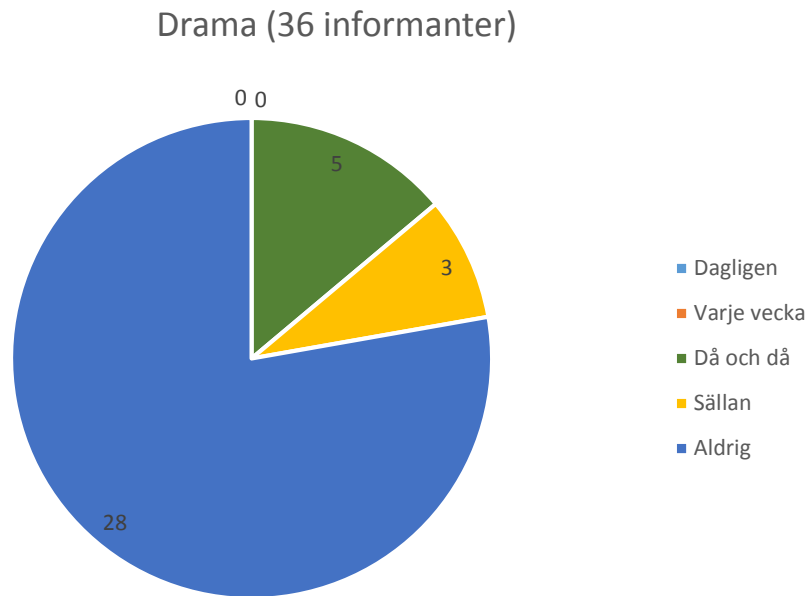
### 4.3 Drama

Drama är en aning speciell kategori inom skönlitteraturen på grund av sambandet mellan text och föreställning (se kapitel 3.3.4.). Det visade sig också i min undersökning att lärarnas uppfattningar om drama skiljde sig åt. Det är svårt att säga hur lärarna tolkade begreppet drama. I materialet finns det svar som syftar mer till att drama för dem betyder att de studerandena själva skulle uppträda. Lärarnas uppfattning om termen varierar mellan att studerande uppträder fritt eller uppträder med repliker ur läroboken och ibland ur skönlitteraturen. För några har användningen av drama betytt att gå på teater och diskutera efteråt om föreställningen. Eftersom drama är så mångsidig är det omöjligt att säga vad som är rätta tolkningen. Däremot gör Monni (1994) en distinktion mellan teaterfostran och drama. Med teaterfostran syftar hon på att man går på teater och bekantar sig med hur man gör en produktion, medan drama syftar till att man själv föreställer eller läser eller bekantar sig med en skriven dramatext eller ser på föreställningen. Jag kommer här att presentera alla svar så att de är likvärdiga oberoende av hur läraren har tolkat min fråga.

Drama förekommer nästan aldrig

Drama används minst av de olika områdena inom skönlitteratur i andraspråksundervisning. I mitt material svarar 28 lärare (77 %) att de *aldrig* använder drama i undervisningen. Tre lärare använder drama *sällan* och fem lärare använder det *då och då* (bild 7). Man kan alltså konstatera att fastän drama erbjuder en speciell möjlighet till att ge liv åt texten griper lärarna den sällan.

Bild 7. Hur ofta använder lärarna drama i undervisningen av svenska som andraspråk.



#### Drama kan vara obekvämt

En av de största orsakerna till att inte använda drama i undervisningen av svenska som andraspråk är antingen att lärarna själva inte tycker om drama eller att de anser att deras studerande inte tycker om det.

Sex av de lärare som aldrig använder drama svarar att orsaken till att inte använda drama är att *studerandena inte är intresserade*. En skriver dock att hen talar om majoriteten och om sin egen uppfattning om vad studerandena anser. Hen erkänner själv att uppfattningen baserar sig på en känsla som mycket väl kan vara bristfällig. En annan skriver:

Dramatisering passar inte i min undervisningsstil och inte heller för alla studerande. En del av studerandena är blyga för att uppträda och mer orienterade mot vetenskap än konstnärlig framställning.

Hen förknippar alltså drama med att framträda. Hen vill inte ta med sådana undervisningsmetoder som skulle vara obekväma för studerandena. Hen gör också en distinktion mellan vetenskap och konst. Det vill säga anser hen att om studerandena är vetenskapsorienterade skulle de inte vara intresserade av konstnärliga saker som drama.

En annan som också uppfattar drama som att de studerande uppträder själva skriver att hen inte har haft en grupp som skulle ha gillat drama. Hen fortsätter att fast några enstaka studerande skulle tycka om drama vill hen inte skapa en obekväm och skrämmande känsla för alla andra. I dessa svar syns det att lärarna anser att det kan vara obekvämt för en tonårig studerande att uppträda och man vill inte som lärare att någon ska känna sig obekväm på lektionerna.

Precis som de studerande kan också lärare känna sig obekväma med att använda drama i undervisningen. Nio av de lärare som svarar att de aldrig använder drama och en av dem som använder drama sällan skriver att orsaken att inte använda drama ligger hos dem själva.

En av lärarna skriver att orsaken till att inte använda drama ligger hos både hen själv och hos studerandena:

Jag känner att jag inte är på mitt eget område i drama... Studerandena är ganska konservativa och går inte lätt med på några teaterföreställningar och speciellt inte på det andra inhemska (dock för dem jättefrämmande) språket, tyvärr.

Här kan det gälla att lärarna inte själva känner till drama tillräckligt bra som läraren ovanför och därför inte känner sig bekväma med att ta med drama i undervisningen. En del skriver att de inte själva inspireras av drama och därför inte tar med drama i undervisningen. En skriver att hen aldrig använder drama eftersom drama inte passar i hens stil att undervisa.

Drama är inte ett meningsfullt sätt att tillbringa tid

Den största orsaken till att inte använda drama i undervisningen som lyfts upp är *tidsbristen*. Nio av de lärare som aldrig använder drama i undervisningen och två av dem som gör det sällan anger tidsbrist som orsak till detta. Även en av lärarna som skriver att hen planerar att göra en svensk teaterproduktion, skriver att tiden på vanliga lektionerna inte räcker till utan det måste genomföras på de valfria lektionerna eller utanför lektionerna. En av lärarna skriver om tidsbristen:

Det finns absolut inte tid för sådant [drama]! Jag är inte lärare i drama och det finns mycket viktigare saker i gymnasiet. Man kan inte

behandla dramalitteratur i stället för tjänstemannasvenskan i den vidare utbildningen och förberedelserna för den.

Läraren anser att drama inte främjar studerandes språkkunskaper tillräckligt och inte ger vägbild för livet. Dramatisering och uppträdanden tar mycket tid och måste planeras noggrant av läraren och därför är det förståeligt att lärarna anser att tidsbristen är en av de största orsakerna till att inte använda drama.

Två av de lärare som aldrig använder drama skriver att de *inte ser någon nytta* av att använda drama. Därtill skriver en som aldrig använder drama att det skulle vara *för stor arbetsbelastning* för de studerande och tre lärare tycker att *språkkunskaperna inte räcker till*. En tillägger att *det finns massor med annat material* att använda, så det känns onödigt att ta med drama. De här lärarna använder alltså inte drama eftersom det antingen skulle vara för svårt för studerandena eller för att de tycker att det finns så mycket annat material som är bättre.

#### Drama genom att studerandena uppträder

Fem av de lärare som använder drama då och då berättar att drama förkommer i klassrummet i form av uppträdanden. Uppträdandena varierar mellan färdiga repliker och studerandenas eget drama. Tre av lärarna berättar att de studerande uppträder i muntliga situationer som de först övar och sedan efteråt spelar upp. Här gäller det att studerandena själva skapar situationer och uppträder utan färdiga repliker. En av dem tillägger att de övar också färdiga repliker och situationer som också uppförs. En lärare berättar att de använder rollekar men berättar inte vad det betyder i praktiken. En berättar att de gör egna skådespel. De lärare som använder drama har bra erfarenheter av det:

Genom drama kommer studerande närmare riktiga situationer och därmed lär de sig mer och saken fastnar bättre i huvudet.

Drama passar bra för att utveckla muntliga språkkunskaper. Det är ofta lättare att få ungdomar att prata när de inte är sig själva.

Föregående citat visar att lärarna tycker att drama har en plats i språkundervisningen. Drama är ett bra sätt att simulera världen utanför

klassrummet samtidigt som drama kan fungera som ett sätt att få studerande att slappna av och använda språket utan att vara så självmedvetna.

De uppträdanden som presenterats ovan är som en lärare skriver:

[Uppträdandena är] vardagliga, vardagens situationer, rutinarbete utan att egentligen använda litteratur.

Uppträdandena baserar sig alltså inte på någon autentisk dramalitterär text. Bara en av lärarna berättar att de använder skönlitterära dramatexter och att de läser och övar repliker utifrån dessa. Efteråt uppträder de med pjäsen.

#### Teaterfostran och andra sätt att behandla drama

En av lärarna berättar att de går på teater och ser på pjäser och sedan diskuterar föreställningen i klassen. De har också beställt föreställningar till skolan. Eftersom uppträdandet har en nära anknytning till en dramatext är teater också ett sätt att behandla dramalitteratur. Jag har en känsla av att en del av de andra lärarna också skulle ha berättat att de går på teater med klassen men att de inte kom på att tänka på sambandet mellan föreställningarna och dramalitteraturen.

Två av de lärare som använder drama då och då och tre av dem som använder det sällan svarar att de undervisar kultur med hjälp av drama. Tre av de lärare som använder drama sällan undervisar grammatik och ordförråd med hjälp av drama. Därtill används drama som introduktion till ämnen av de tre lärare som använder drama då och då och en som använder drama sällan. Därtill tolkar fyra lärare innehåll i drama.

#### 4.4 Sammanfattning

Sammanfattningsvis kan man konstatera att skönlitteratur används litet i undervisningen i svenska som andraspråk. Mest används dikter. Dikter är en del av undervisningen i någon mån eftersom över hälften av informanterna svarar att de använder dikter i undervisningen – fast femton av dem *sällan*. Minst används romaner och drama. Åtta lärare i materialet tar med romaner i undervisningen medan 28 väljer att inte använda romaner. Drama är en svår kategori eftersom lärarna troligen har förstått kategorin på varierande vis. Där svarar också 28 lärare att de inte använder drama i undervisningen.

##### Viktigaste orsaker till att inte använda skönlitteratur

Det finns några orsaker till att inte använda skönlitteratur på lektionerna i svenska som andraspråk som upprepas i mitt material. Den största orsaken är tidsbristen. Att det inte finns tid att behandla skönlitteratur anges som en av de största orsakerna i alla kategorier. Nästan lika ofta anges studerandenas bristfälliga språkkunskaper som en orsak till att inte ta med skönlitteratur. Lärarna berättar att språket är för svårt för att de flesta studerandena skulle klara av att läsa skönlitteratur på svenska. Speciellt när det gäller läsning av noveller och romaner säger lärarna att läsningen antingen inte är möjligt eller att den skulle bli för tung för de studerande.

En annan påfallande orsak till att inte använda skönlitteratur är intresse. När det gäller speciellt lyrik och drama har många lärare svarat att antingen de själva eller de studerande inte är intresserade av dessa former av litteratur. Lärarna kan själva tycka att de inte är tillräckligt insatta eller inspirerade av dikter och drama och därför inte heller vill ta med dem i undervisningen. Därtill anser vissa att studerande inte har intresse för att läsa lyrik och drama och vill därför inte tvinga dem att jobba med sådant som de inte vill göra.

##### Hur skönlitteratur behandlas i mitt material

I delen 3.3.3 Olika perspektiv för att behandla skönlitteratur presenterade jag tre olika artiklar som berättar om hur man kan använda skönlitteratur på andraspråkslektioner. Artiklarna diskuterar olika perspektiv utgående från om



skönlitteratur behandlas som föremål eller som ett redskap för språkinläring. Jag kommer här att göra en sammanfattning om lärarnas sätt att behandla olika skönlitterära delområden genom att använda Bloemert et al. (2016) fyra perspektiv: textperspektiv, kontextperspektiv, läsarperspektiv och språkperspektiv. Enligt Bloemert et al. (ibid.) är det bästa sättet att behandla det lästa att kombinera alla fyra perspektiv. Precis som i deras undersökning hittade jag också i mitt material exempel på att lärare använder alla dessa fyra perspektiv, men dock inte så att en lärare skulle kombinera olika perspektiv.

Enligt min tolkning behandlas dikter i mitt material genom att man använder textperspektivet, kontextperspektivet, läsarperspektiv och språkperspektivet. Textperspektivet används när man tolkar dikter och ser på innehållet i dem. Då måste man betrakta skönlitterära nyanser som skapar betydelse. Kontextperspektivet används på lektioner där man dryftar kulturen genom dikten och då man bekantar sig med poeten. De här två perspektiven och olika behandlingssätt som tillhör dem ligger i *litteratur som föremål*-ändan. Till språkperspektivet hör användning av dikter som vilostunder eller som introduktion, dvs. det handlar om fri läsning. Därtill används dikter för att öva uttal och hörförståelse. De lärare som använder dikter för att väcka tankar ser skönlitteraturen också ur ett läsarperspektiv. Dikternas funktion är då att skapa upplevelser och inspirera till vidare funderingar. När man behandlar dikterna utifrån språk- eller läsarperspektivet, ser man skönlitteraturen mest som ett redskap för språkinläringen.

När det gäller prosa finns det enligt mig exempel på alla fyra perspektiven. Textperspektivet används i form av novell- och romananalyser där man tolkar olika händelser ur texten. När lärarna undervisar kultur genom prosatexter handlar det om kontextperspektivet. Språkperspektivet förekommer i form av fria läsning och undervisning i grammatik och ordförråd. I behandlingen av prosa finns det också exempel på läsarperspektivet. I materialet berättar lärarna om litteraturdiskussioner, läsdagböcker, recensioner och muntliga presentationer.

## 5 Diskussion

Det intressantaste – dock kanske förväntade – resultatet av min undersökning är hur litet skönlitteratur används i undervisningen av svenska som andraspråk i gymnasiet. Min hypotes var att lärarna använder mer skönlitteratur än de först skulle tänka sig använda. Det bekräftades inte utan användningen överlag var liten. Lyrik visade sig vara den mest använda typen av skönlitteratur i min undersökning medan jag hade väntat mig att prosa skulle vara mer populär. Jag kommer här att redogöra för de orsaker som lärarna i mitt material har nämnt till att inte använda skönlitteratur och reflekterar dessa mot läroplanen och situationen i gymnasievärlden överlag.

En av de populäraste orsakerna till att inte använda skönlitteratur är tidsbristen. Bakom många lärares svar kan man tolka att farten i gymnasiet är så snabb med så mycket material som går igenom före studentexamen att lärarna har utelämnat allt som inte direkt främjar examen. I mitt material kunde man se att många lärare väljer att ta med så mycket som möjligt från läroböckerna på skönlitteraturens bekostnad. Sell (1994) har också skrivit om lärarnas känsla av att de på grund av tidsbristen måste ta med bara det mest centrala området inom språkinläringen. Enligt Sell (ibid.) betonas således ordförrådet och grammatiken på alla andra områdes bekostnad. Detta leder till att allt annat som har med språket att göra (som kulturkännedom, historia etc.) inte får fokus i undervisningen. Skönlitteraturen är ett sådant område som ger vika för det mest centrala innehållet.

En annan viktig orsak som borde diskuteras är att lärarna anser att studerandenas språkkunskaper inte räcker till att läsa autentiska skönlitterära texter. Enligt läroplanen ska studerandena i B1-svenska kunna läsa texter på nivå B1.1. vilket i praktiken betyder att

den studerande förstår väsentliga och vissa detaljer [--] i lättfattlig skriven text. Förstår tal eller skriven text som bygger på gemensam erfarenhet eller allmän kunskap. Urskiljer även utan förberedelse det centrala innehållet, nyckelord och viktiga detaljer. (Grunderna för gymnasiets läroplan, 2015)

När det gäller A-svenska ska studeranden nå nivån B2.1. i läskunnighet. Detta betyder att

den studerande förstår muntlig eller skriven text som är invecklad till språk och innehåll. [...] Förstår olika typer av skrivna texter, som också kan handla om abstrakta ämnen, attityder och åsikter. (Grunderna för gymnasiets läroplan, 2015)

Om man tolkar dessa nivåskalor för språkkunskap och språkutveckling borde det vara möjligt för studerande på gymnasienivå att läsa autentisk skönlitteratur så att de skulle förstå innehållet och viktigaste detaljerna. I B-svenska skulle det i praktiken betyda att läraren eller studerandena väljer litteratur som är språkligt lättare och mer konkret medan studerandena i A-svenska borde kunna läsa även svårare och mer abstrakta texter.

I praktiken visar sig språket dock vara för svårt för att läsa skönlitteratur och vi kan inte heller anta att alla studerande når de nivåer som fastställts i läroplanen. Som materialet har visat måste vi i praktiken fundera på skönlitteraturens ställning inom språkinläringen på nytt. Om man vill – och enligt många forskare (t.ex. Sell, 1994 och Hall, 2005) är det rekommendabelt – ta med skönlitteratur i undervisningen, kunde man tänka sig att använda litteratur differentierat. Ett alternativ är att man skulle använda skönlitteratur bland de bästa läsarna i svenska och de duktigaste studerandena i klassen medan man kunde ge något lättare för svagare inlärare. Då skulle de studerandena som klarade av att läsa på svenska förhoppningsvis få lyckade litterära upplevelser som kanske skulle motivera dem att läsa skönlitteratur på originalspråket på nytt. Däremot skulle svaga studerande inte känna sig dåliga och uppleva negativa känslor på grund av att de inte klarade av läsningen. I deras fall kunde man använda barnlitteratur, lättläst litteratur eller varför inte serier eller korta noveller. Differentiering är möjligt också i behandlingen av det lästa. Medan det för svagare studerande skulle räcka att förstå huvudsakerna i det lästa, kunde man hjälpa de starkare att gå djupare in i skönlitteraturen och kanske kombinera olika perspektiv i behandlingen.

En aspekt som jag anser intressant är olikheterna i undervisningen av svenska som andraspråk för finsktalande studerande och finska som andraspråk för

svensktalande studerande när det gäller läsning av skönlitteratur. Enligt läroplanen har man samma målsättningar i både ämnena när det gäller läsförståelsen. Båda A-språken ska syfta till att studerandena förstår invecklat språk i olika skrivna texter och båda B-språken syftar till att studerandena ska förstå det väsentliga och vissa detaljer i lättfattlig text. Däremot är kursbeskrivningarna annorlunda. I gymnasiets läroplan finns det skrivet i kursbeskrivningen av finskans sjunde kurs i A-lärokursen att

Den studerande läser åtminstone ett skönlitterärt verk och presenterar det muntligt eller skriftligt.<sup>15</sup>

Enligt läroplanen ska alltså alla studerande som läser A-lärokursen i finska i ett svenskspråkigt gymnasium läsa åtminstone ett litterärt verk på finska. En likadan kurs finns inte i läroplanen när det gäller A-lärokursen i svenska som andraspråk. Enligt mig skulle det vara lika viktigt att finstalande studerande bekantar sig med finlandssvensk och nordisk litteratur som det är för svensktalande att bekanta sig med finsk litteratur som en del av kulturundervisningen. Om språkkurser i finska och svenska som andraspråk skulle likna varandra och om det stod skrivet i läroplanen att man måste läsa ett skönlitterärt verk, skulle alla läsa ett sådant verk eftersom läroplanen är ett bindande dokument i undervisningen. Med liknande anvisningar skulle man också i Utbildningsstyrelsen ge värde till att läsa skönlitteratur och att läsa på andraspråk. För mig är det här ett intressant ämne och det skulle vara spännande om någon skulle forska närmare i det. Man skulle kunna ta reda på hur undervisningen i litteratur ser ut i praktiken i klasserna och hurdana olikheter det finns mellan lektionerna i svenska och finska som andraspråk.

Läroböckerna har en viktig roll när det gäller att bekanta studerande med skönlitteraturen i svenska som andraspråk. Alla nitton lärare som använder lyrik säger att de använder den lyrik som finns i skolböckerna – tre av dem berättar att de använder dikter bara om sådana finns i läroböckerna. Nästan alla lärare (12) som använder noveller ens sällan använder sådana noveller som finns med i läroböckerna. Det ser ut som att om man vill att studerandena i gymnasiet ska

---

<sup>15</sup> Finskans sjunde kurs heter Finsk kultur och litteratur

bekanta sig med autentisk, svenskspråkig skönlitteratur lönar det sig att ta med texter i läroböckerna.

En av lärarnas största orsaker att inte ta med skönlitteratur är att de inte själva känner sig tillräckligt insatta i skönlitteraturen för att ta med den på lektionerna. Läromaterial kan erbjuda lärarna verktyg att ta med skönlitteratur i undervisningen. I läromaterialet kunde det finnas autentiska skönlitterära texter tillsammans med t.ex. övningar som skulle fördjupa läsarens förståelse av texten. Det kunde också finnas annat kompletterande material som kunde hjälpa läraren att hjälpa studerandena att förstå och gå vidare i sin läsning. I nuläget finns det skönlitterära texter eller delar av hela texter i läroböckerna. Det skulle vara intressant att veta hur mycket man tar hänsyn till skönlitteratur när man skriver läroböcker. Man kunde ta också reda på hurdana de övningar är som hänvisar till det som man har läst? Är övningarna omfattande och behandlar de det lästa både som objekt och som ett verktyg för språkutveckling? Min uppfattning är att det finns stor variation mellan läroboksserier när det gäller hur mycket de innehåller skönlitteratur och hur det lästa behandlas.

Ett annat alternativ skulle vara att lärarna erbjöds färdiga listor av valda böcker. Listorna kunde innehålla bra läsning för andraspråksändamål eller rekommenderade verk som gav en utvidgad bild av det nordiska litteraturfältet. I den moderna digitala världen skulle det inte vara svårt att hålla en sådan lista uppdaterad. Färdigt material skulle hjälpa lärarna att undervisa i skönlitteratur och lärarna skulle slippa tidskrävande planeringsarbete. Därtill skulle de lärare som vill koncentrera sig på ämnen som främjar förberedelserna för studentexamen kanske våga ta med skönlitteratur om den stod med i läromaterialet och därmed utgjorde en del av gymnasiets lärokurser.

Forskarna och allmänheten har länge varit oroliga för ungas läskunnighet. Något borde göras för att få unga att läsa mer. Jag tycker att språklärare precis som modersmåls lärare och andra ämneslärare har ett ansvar att försöka locka – ibland genom att tvinga – unga att läsa. Att lyckas läsa på främmande språk och det autentiska språket en bok är skriven på kan vara givande och uppmuntra studerande till att läsa vidare. Själv anser jag att skönlitteratur har sin plats i

undervisningen och att man inte borde ha för bråttom för att inte ta med den. Som jag har visat genom att hänvisa till olika forskare i teoridelen befrämjar läsning av skönlitteratur språkkunskaper och kan därför inte vara bortkastad tid. Jag är enig med en av lärarna i mitt material: skönlitteratur ger ett tilläggsvärde till lektionerna. Genom vårdat, professionellt skrivet språk och berättelser som engagerar kan väl vald skönlitteratur locka studerandena att bli intresserade av svenska språket och av att läsa.

## 6 Litteraturförteckning

- Alderson, C. (2005). *Assessing Reading* (5 uppl.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016). Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum* 29(2), s. 169–188.
- Bråbäck, L., & Sjöqvist, L. (2001). Kan man vara dumdrigtig om man är modig? - Om skönlitteratur som medel för lärande. I: K. Naclér (Red.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 208–224). Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. (2001). Council of Europe. Hämtat från <https://rm.coe.int/1680459f97> den 12 mars 2018
- Dixon-Krauss, L. (2002). Using literature as a content for teaching vocabulary. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(4), 310–318. Hämtat från <https://search.proquest.com/docview/216913812/fulltextPDF/BE54A03EF30C4558PQ/1?accountid=11365> den 15 november 2017
- Durant, A., & Fabb, N. (1987). New courses in the linguistics of writing. I: N. Fabb, D. Attridge, N. Durant, & C. MacCabe (Red.), *The linguistics of writing* (s. 224–240). Manchester: Manchester University Press.
- Edmonson, W. (1995). The role of literature in foreign language learning and teaching: some valid assumptions and invalid arguments. (A. Mauranen, & K. Sajavaara, Red.) *AILA Review*(12), 42–55. Hämtat från <http://www.aila.info/download/publications/review/AILA12.pdf> den 3 augusti 2017
- Grunderna för gymnasiets läroplan*. (2015) Helsingfors: Utbildningsstyrelsen. Hämtat från [http://www.oph.fi/download/174853\\_grunderna\\_for\\_gymnasiets\\_laroplan\\_2015.pdf](http://www.oph.fi/download/174853_grunderna_for_gymnasiets_laroplan_2015.pdf) den 5 februari 2018
- Hadaway, N., Vardell, S., & Young, T. (2001). Scaffolding oral language development through poetry for students learning English. *The Reading Teacher* (54), 796–806. Hämtat från <https://learningareathreesnorthcote.wikispaces.com/file/view/Scaffolding+oral+language+development+through+poetry+for+students+learning+English.pdf> den 2 november 2017
- Hall, G. (2005). *Literature in Language Education*. Wales: Palgrave Macmillan.
- Hanauer, D. (2001). The Task of Poetry Reading and Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 22(3), 295–323. Hämtat från [https://watermark.silverchair.com/220295.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW\\_Ercy7Dm3ZL\\_9Cf3qfKAc485ysgAAAbwwggG4BgkqhkiG9w0BBwagggGpMIIBpQIBADCCA4GCSqGSIB3DQEHATAeBgIghkgBZQMEAS4wEQQME9OCEEaLMoEmToyWAgEQgIIBbw3sh6nyowJQE7QLq8aMM3\\_LZ7E6ovALk-BT0ioLna1c2u-QYy\\_w6sALp6QM\\_yj3BMNsIQn62FT9TNpCLoQ2ZPII-EAauOnqa\\_JYg7\\_7knZ7mB\\_amTDsXcVOadzKO9RCcnzB31Ec2h-](https://watermark.silverchair.com/220295.pdf?token=AQECAHi208BE49Ooan9kkhW_Ercy7Dm3ZL_9Cf3qfKAc485ysgAAAbwwggG4BgkqhkiG9w0BBwagggGpMIIBpQIBADCCA4GCSqGSIB3DQEHATAeBgIghkgBZQMEAS4wEQQME9OCEEaLMoEmToyWAgEQgIIBbw3sh6nyowJQE7QLq8aMM3_LZ7E6ovALk-BT0ioLna1c2u-QYy_w6sALp6QM_yj3BMNsIQn62FT9TNpCLoQ2ZPII-EAauOnqa_JYg7_7knZ7mB_amTDsXcVOadzKO9RCcnzB31Ec2h-)

\_ZAIeDiyTDYuyE-eDcGn64A7lCm8MJXfP-  
 ohd5cGoNudEpWj\_Zuq50GumYfQ5bAqTRYuToMg6P2aKNdkvMnkJZqU  
 qNOy14VD7f\_wQ1AC3PhPET\_DVIBobC6C0Rn29plUoODKgkB6\_l0kIBD  
 XNgn3w\_u-  
 PwyoY9mYfa7ZYqes\_\_SbKT\_FPzGkx5kuKFXbIfcxDFtwI7AbwA8EDrO5  
 WTrUN7S78S0leH4Cu0n8CxpSnW0cud7kJ5gkcWxewZHVJ9xyDtK1Rr3R  
 uoQ6VEjz1vabCqPSSEHmTpARPhxeOzE57W8yVV4qZ1v1eZyyhyOjw52  
 XgH\_Ghq\_SEhV2kuJKgtWLznSSNrfoGXU den 2 november 2017

- Harjanne, P., & Tella, S. (2009). Investigating methodological reality in Finnish foreign language classrooms: Revisiting the Kielo projects's rationale and research. I: Kantelinen, & Pollari (Red.), *Language Education and Lifelong Learning* (s. 135–154). Joensuu: Joensuun yliopisto. Hämtat från <http://www.helsinki.fi/~tella/vikipeda09.pdf> den 5 mars 2017
- Harjanne, P., Reunamo, J., & Tella, S. (2015). Finnish Foreign Language Teachers' Views on Teaching and Study Reality in Their Classes: The KIELO Project's Rationale and Results. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(5), s. 913–923. Hämtat från <https://search.proquest.com/docview/1716913188/fulltextPDF/4218233BA9D44FF0PQ/1?accountid=11365> den 5 mars 2017
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis - An introduction to Its Methodology*. CA: Sage Publications.
- Landgren, B. (2002). Vad är en litterär text? I: S. Bergsten (Red.), *Litteraturvetenskap - en inledning* (2 uppl.), (s. 19–32). Lund: Studentlitteratur.
- Luukka, M.-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M., & Keränen, A. (2008). *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytännöt koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Maley, A., & Duff, A. (1985). *Drama techniques in Language Learning* (5 uppl.) Cambridge: Cambridge University Press.
- Monni, S. (1994). Intermediate and advanced levels (1): Introducing drama in the language classroom. I: R. Sell (Red.), *Literature Throughout Foreign Language Education* (s. 107–124). Åbo: Åbo Akademi University.
- Naclér, K. (2001). Barnboksfiguren betraktad ur andraspråksperspektiv på lärande. I: K. Naclér (Red.), *Symposium 2000 - ett andraspråksperspektiv på lärande* (s. 178–183). Stockholm: Nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk.
- Olsson, A.-L. (2015). *Strävan mot Unselfing - En pedagogisk studie av bildningstanken hos Iris Murdoch*. Örebro: Örebro Universitet. Hämtat från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:851631/FULLTEXT01.pdf> den 2 februari 2017
- Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching* 41(4), s. 465–496. Hämtat från <https://search.proquest.com/docview/217738513/fulltextPDF/4C9A56414C114FA6PQ/1?accountid=11365> den 14 oktober 2017



- Parkinson, B., & Reid Thomas, H. (2000). *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Roihankorpi, R. (2011). Draaman ja esityksen erityinen politiikka. i S. Kiiskinen, & P. Koivisto, *Kirjallisuus liikkeessä. Lajeja, käsitteitä ja teorioita* (ss. 75-82). Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Saarinen, P., & Korkiakangas, M. (2009). *Lukemaan vai tietokoneelle? Nuorten lukuharrastuksen muuttuminen 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsingfors: BTJ Kustannus.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. I: Sajavaara, & Piirainen-Marsh (Red.), *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto
- Sell, R. (1994). Why is literature central? I: R. Sell (Red.), *Literature Throughout Foreign Language Education* (s. 21-28). Åbo: Åbo Akademi University.
- Shackleton, M. (1994). Intermediate and advanced levels (2): Some literature-based activities. I: R. Sell (Red.), *Literature Throughout Foreign Language Education* (s. 125-133). Åbo: Åbo Akademi University.
- Sulkunen, S. (2012). Suomalaisnuorten lukutaidon ja lukuharrastuksen muuttuminen vuodesta 2000. I: J. Välijärvi, & S. Sulkunen (Red.), *Kestääkö osaamisen pohja? PISA09* (s. 12–33). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hämtat från <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> den 2 februari 2018
- Sulkunen, S., & Nissinen, K. (2012). Heikot lukijat Suomessa. I: S. Sulkunen, & J. Välijärvi (Red.), *Kestääkö osaamisen pohja? PISA 09* (s. 46–61). Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hämtat från <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79125/okm12.pdf> den 25 januari 2018
- Svensk ordbok*. (2009). Göteborg: Svenska akademien.
- Trost, J. (2007). *Enkätboken* (3 uppl.). Uppsala: Studentlitteratur.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vettenranta, J., Välijärvi, J., Ahonen, A., Hautamäki, J., Hiltunen, J., Leino, K., . . . Vainikainen, M.-P. (2016). *PISA 15 Ensituloksia. Huipulla pudotuksesta huolimatta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Hämtat från <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79052/okm41.pdf> den 25. januari 2018

## Bilaga

### 1 Enkät (på finska)



HELSINGIN YLIOPISTO  
HELSINGFORS UNIVERSITET  
UNIVERSITY OF HELSINKI

### Kaunokirjallisuuden käyttö lukion ruotsi toisena kielenä opetuksessa

Olen Helsingin yliopiston pohjoismaisten kielten opiskelija. Kerään materiaalia pro gradu-tutkielmaani, jonka aiheena on kaunokirjallisuuden käyttö ruotsi toisena kielenä opetuksessa lukiossa. Tutkimuksen taustalla on pedagoginen tutkielma, josta saamia vastauksia olen käyttänyt tämän kyselykaavakkeen suunnittelussa.

Vastaamiseen menee n. 10-15 minuuttia. Kyselyyn vastataan nimettömänä ja vastauksia käytetään luottamuksellisesti tutkielman tekoon.

Saatan tehdä myöhemmin keväällä tätä kyselytutkimusta tukevan haastattelututkimuksen. Mikäli olisit valmis osallistumaan haastatteluun saman aiheen tiimoilta, jätäthän sähköpostiosoitteesi lomakkeen loppuun.

Kiitos etukäteen vaivannäöstäsi!

Med vänlig hälsning,

Annika Laaksonen

#### TAUSTATIEDOT

\* Sukupuoli ☐ Nainen ☐ Mies

<- 24 25-34 35-44 45-54 55 ->

Ikä ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

\* Työkokemus vuosina

#### Opetan lukiossa ruotsia

- ☐ A-oppimäärän mukaan
- ☐ B1-oppimäärän mukaan
- ☐ B2- tai B3- oppimäärän mukaan

Seuraava >>

Sivu 1 / 7

© Eduix Oy

#### LYRIKKA ELI RUNOUS

##### 1. Runojen käyttö

\* Käytän runoja opetuksessani ☐ Päivittäin ☐ Viikoittain ☐ Silloin tällöin ☐ Harvoin ☐ En koskaan ☐

Jos valitsit vaihtoehdon "En koskaan", voit siirtyä kohtaan 7.

##### 2. Mikä väittämä/ Mitkä väittämät kuvaavat runojen käyttöä opetuksessasi?

- ☐ Käytän omia suosikkirunojani ja -runoilijoitani.
- ☐ Käytän runoja, joita löytyy oppikirjoista.
- ☐ Kuuntelutan äänitettä runoja.
- ☐ Näytän videoita runoja.
- ☐ Poimin runoja tunneilleni sanomalehdistä.
- ☐ Poimin runoja tunneilleni Internetistä.
- ☐ Jokin muu. Mikä?

Jos vastasit "Jokin muu", kerro mikä.

##### 3. Käsittelen runoja tunneillani: (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Keskitymme runon tulkintaan.
- ☐ Runo toimii aiheeseen viittelyinä.
- ☐ Runo toimii siirtymänä tunnin aikana, ns. "välipalana".
- ☐ Runon avulla opetan kulttuuria.
- ☐ Runon avulla opetan kielioppia.
- ☐ Runon avulla opetan sanastoa.
- ☐ Äännätän oppilailla runoja.
- ☐ Käsittelen runoja muulla tavalla. Miten?

Jos vastasit "Käsittelen runoja muulla tavalla", kerro miten.

##### 4. Runojen käyttö erikoiskursseilla

Kyllä ☐ Ei ☐ Jos vastasit "kyllä", millä kursseilla?

Käytän runoja vain yhdellä kursseilla. ☐ ☐

##### 5. Kuvaile omin sanoin runojen käyttöäsi ruotsin kielen oppitunneilla.

## 6. Runoissa minulle on tärkeää: (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Tekstin sisältö  
☐ Runon kielioppi  
☐ Sanaston laajentaminen  
☐ Kulttuurin opetus  
☐ Jokin muu. Mikä?

Jos vastasit "Jokin muu", kerro mikä.

\* 7. Kuvaile omin sanoin kokemuksiasi. Miksi käytät/ et käytä runoja opetuksessasi?

<< Edellinen Seuraava >>

Sivu 2 / 7

© Edux Oy

## EPIIKKA ELI NOVELLIT JA ROMAANIT

## 1. Novellien käyttö

Päivittäin Viikoittain Silloin tällöin Harvoin En koskaan

\* Käytän novelleja opetuksessani ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jos valitsit vaihtoehdon "En koskaan", voit siirtyä kohtaan 7.

## 2. Mikä väittämä/ Mitkä väittämät kuvaavat novellien käyttöä opetuksessasi?

- ☐ Käytän omia suosikkinovellejani ja -kirjailijoitani.  
☐ Käytän novelleja, joita löytyy oppikirjoista.  
☐ Kuuntelutan äänitettyjä novelleja.  
☐ Näytän videoituja novelleja.  
☐ Poimin novelleja sanomalehdistä.  
☐ Poimin novelleja Internetistä.  
☐ Jokin muu. Mikä?

Jos vastasit "Jokin muu", kerro mikä.

## 3. Käsittelen novelleja tunneillani: (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Novellianalyysin tai muun tulkintatehtävän teettämiseen.  
☐ Novelli toimii aiheeseen virittelyinä.  
☐ Novelli toimii siirtymänä tunnin aikana, ns. "väilpalana".  
☐ Novellin avulla opetan kulttuuria.  
☐ Novellin avulla opetan kielioppia.  
☐ Novellin avulla opetan sanastoa.  
☐ Äännätän oppilaille novelleja.  
☐ Käsittelen novelleja muulla tavalla. Miten?

Jos vastasit "Käsittelen novelleja muulla tavalla", kerro miten.

## 4. Novellien käyttö erikoiskurssilla

Kyllä Ei Jos vastasit "kyllä", millä kurssilla?

Käytän novelleja vain yhdellä kurssilla. ☐ ☐

## 5. Kuvaile omin sanoin novellien käyttöäsi ruotsin kielen oppitunneilla.

## 6. Novelleissa minulle on tärkeää

- ☐ Tekstin sisältö  
☐ Tekstin kielioppi  
☐ Sanaston laajentaminen  
☐ Kulttuurin opetus  
☐ Jokin muu. Mikä?

Jos valitsit edelliseen "Jokin muu", kerro mikä.

## 7. Romaanit

- \* Oppilaani lukevat lukion ruotsin kurssien aikana:
- ☐ Eivät yhtään romaania  
☐ Yhden romaanin  
☐ Kaksi tai useampia romaaneja

Jos valitsit vaihtoehdon "Eivät yhtään romaania", voit siirtyä kohtaan 11.

## 8. Miten valitset romaaneja? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Opiskelijat saavat valita vapaasti romaanit.  
☐ Opiskelijoille tarjotaan lista romaaneista.  
☐ Opiskelijat lukevat samat romaanit.  
☐ Jokin muu. Mikä?

Jos vastasit edelliseen "Jokin muu", kerro mikä.

## 9. Miten olet käsitellyt luettuja romaaneja? (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Kirjallinen analyysi  
☐ Kirjallinen aine  
☐ Lukupäiväkirja  
☐ Opettajan laatimiin sisältökysymyksiin vastaaminen  
☐ Kirje päähenkilölle tai kirjailijalle  
☐ Romaanivastelu  
☐ Suullinen esitys romaanista  
☐ Ryhmissä keskustelu  
☐ Dramatisointi  
☐ Jonkin muu. Miten?

Jos valitsit "jokin muu", kerro miten.

10. Kirjoita vapaasti, kuinka yleensä käsittelet romaaneja. Millaisia asioita kuuluu analyysiin, raporttiin, aineeseen, päiväkirjaan, suulliseen esitykseen...?

\* 11. Kuvaile omin sanoin kokemuksiasi novellien ja romaanien käytöstä. Miksi käytät/ et käytä novelleja ja romaaneja opetuksessasi?

<< Edellinen   Seuraava >>

## DRAAMA

## 1. Draaman käyttö

Paivittain    Viikoittain    Silloin tällöin    Harvoin    En koskaan

\* Käytän draamaa opetuksessani

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Jos valitsit vaihtoehdon "En koskaan", voit siirtyä kohtaan 7.

## 2. Mikä väittämä/ Mitkä väittämät kuvaavat draaman käyttöä opetuksessasi?

- ☐ Käytän suosikkidraamojani ja -kirjailijoitani.  
☐ Käytän draamoja, joita löytyy oppikirjoista.  
☐ Kuuntelutan äänitettyä draamaa.  
☐ Näytän videoita näytelmiä.  
☐ Poimin draamatekstejä sanomalehdistä.  
☐ Poimin draamatekstejä Internetistä.  
☐ Jokin muu. Mikä?

Jos vastasit "Jokin muu", kerro mikä.

## 3. Käsittelemme draamaa tunneilani: (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Tulkitsemme draamaa.  
☐ Draama toimii aiheeseen virittelevänä.  
☐ Draama toimii siirtymänä tunnin aikana, ns. "välipalana".  
☐ Draaman avulla opetan kulttuuria.  
☐ Draaman avulla opetan kielloppia.  
☐ Draaman avulla opetan sanastoa.  
☐ Dramatisoimme draamatekstejä.  
☐ Käsittelemme draamaa muulla tavalla. Miten?

Jos vastasit "Käsittelemme draamaa muulla tavalla", kerro miten.

## 4. Draaman käyttö erikoiskursseilla

Kyllä    Ei    Jos vastasit "kyllä", millä kursseilla?

Käytän draamaa vain yhdellä kursseilla.

☐ ☐

## 5. Kuvaile omin sanoin draaman käyttöäsi ruotsin kielen oppitunneilla.

## 6. Draamassa minulle on tärkeää: (valitse yksi tai useampi vaihtoehto)

- ☐ Tekstin sisältö  
☐ Tekstin kieliooppi  
☐ Sanaston laajentaminen  
☐ Kulttuurin opetus  
☐ Jokin muu. Ks. seuraava kysymys

Jos vastasit "Jokin muu", kerro mikä.

\* 7. Kuvaile omin sanoin kokemuksiasi. Miksi käytät/ et käytä draamaa opetuksessasi?

<< Edellinen    Seuraava >>

Sivu 4 / 7

## RUOTSIN A- JA B- OPPIMÄÄRIEN EROT

Vastaa seuraavaan kysymykseen, mikäli opetat **sekä A- että B-oppimäärän ruotsia**.

Näetkö, että A-oppimäärän ruotsi ja B-oppimäärän ruotsi eroavat toisistaan kaunokirjallisuuden käytön suhteen? Perustele vastaustasi.

<< Edellinen    Seuraava >>

Sivu 5 / 7

**KAUNIS KIITOS AJASTANNE!**

Jos haluat jättää tästä kyselystä palautetta, kysymyksiä tai kommentteja, tähän voi kirjoittaa vapaasti. Jos haluat, että otan sinuun yhteyttä kysymystesi tiimoilta, ilmoitathan sähköpostiosoitteesi seuraavaan laatikkoon.

Sähköpostiosoite, mikäli olet halukas toimimaan tarvittaessa informanttina jatkossa tätä tutkimusta koskien. ?

<< Edellinen   Seuraava >>